COMITÉ CONSULTATIF

SUR L'ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE AUX ÉTUDES

Vers l'accessibilité financière à l'apprentissage tout au long de la vie

État de la situation et document de consultation

Octobre 2009

Québec

es Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études
e aux études Comité consultatif sur l'accessibilité financière a
ur l'accessibilité financière aux études Comité consultatif sur

COMITÉ CONSULTATIF

SUR L'ACCESSIBILITÉ FINANCIÈRE AUX ÉTUDES

Vers l'accessibilité financière à l'apprentissage tout au long de la vie

État de la situation et document de consultation

Octobre 2009

Québec

Recherche et rédaction : **Diane Bonneville**

Coordonnateur de projet : Paul Vigneau

Collaboration spéciale : Le Comité remercie les personnes suivantes pour leurs commentaires et suggestions : Daniel Baril, Isabelle Gobeil, Chantal Lessard, Suzanne Mainville, Claude Painchaud, Francine Richard, Josée Turcotte et Odette Voyer

Révision linguistique : Josée Lecomte, sous la supervision du Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études

Soutien technique : Michèle Brown, secrétariat
Daves Couture, documentation
Johanne Méthot, édition

Pour obtenir des renseignements sur le déroulement de la consultation, s'adresser à :

Paul Vigneau, coordonnateur de projet,
(418) 643-0283
paul.vigneau@cse.gouv.qc.ca.

Le document peut être téléchargé du site Internet du Conseil supérieur de l'éducation :
cse.gouv.qc.ca.

Pour obtenir des exemplaires de ce document, s'adresser par courriel à :
panorama@cse.gouv.qc.ca.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2
Télécopieur : 418 644-2530

ISBN : 978-2-550-57238-1 (imprimé)
ISBN : 978-2-550-57239-8 (PDF)
Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, 2009

Toute reproduction du présent document doit être faite au Service de la gestion des droits d'auteur du gouvernement du Québec.

Le genre masculin désigne aussi bien les femmes que les hommes et n'est utilisé que pour alléger le texte.

Ce document est imprimé sur du papier fait à 100 % de fibres recyclées postconsommation.

Table des matières

Présentation de la démarche du Comité 1

Chapitre 1
Les besoins en formation de base 11

1.1 La formation de base dans les commissions scolaires 12
1.1.1 Le soutien du revenu et l'aide financière en formation de base 20
1.2 La formation de base dans les entreprises 25
1.3 En résumé 28

Chapitre 2
Les besoins de développement et de mise à jour des connaissances et des compétences 29

2.1 Les possibilités d'accueil dans les collèges et les universités 29
2.1.1 L'enseignement collégial 29
2.1.2 L'enseignement universitaire 36
2.1.3 Le soutien du revenu et l'aide financière 38
2.2 La formation en entreprise 42
2.3 En résumé 44

Chapitre 3
Des problématiques particulières 47

3.1 Les chefs de famille monoparentale 47
3.2 Les personnes handicapées 50
3.3 Les personnes immigrantes 52
3.3.1 Les besoins de formation 56
3.4 La situation des autochtones 60
3.4.1 Les besoins en formation de base 64
3.4.2 Le développement des ressources humaines : cadre législatif et organisation 69
3.5 En résumé 72

Questions à débattre 73

Bibliographie 75

Annexe 1 Acteurs au MESS et responsabilités 83
Annexe 2 Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes 85
Annexe 3 Groupes autochtones selon le cadre législatif, l'organisation territoriale et l'importance du territoire occupé 87

Liste des tableaux

Tableau 1 Cibles de participation et résultats atteints 13

Tableau 2 Évolution du nombre d'inscriptions à temps plein et à temps partiel à la formation générale dans les secteurs des adultes des commissions scolaires, selon l'âge au 30 septembre 14

Tableau 3 Clientèle potentielle de la formation de base : estimation selon l'âge, recensement de 2006 14

Tableau 4 Effectif scolaire de la formation professionnelle des réseaux d'enseignement public et privé selon la filière de formation et l'âge, de 2002-2003 à 2006-2007 (toutes sources de financement) 17

Tableau 5 Évolution du nombre d'inscriptions à des programmes menant à un DEP, à une ASP ou à une AFP en formation professionnelle dans les secteurs des jeunes et des adultes, réseaux public et privé, selon l'âge au 30 septembre (toutes sources de financement) 17

Tableau 6 Aide possible aux individus selon les programmes et les régimes d'étude, enseignement secondaire 21

Tableau 7 Comparaison de certaines données pour connaître le niveau de soutien accordé aux adultes en formation de base 21

Tableau 8 Enseignement ordinaire, réseaux public et privé, effectif selon l'âge 32

Tableau 9 Financement du MELS et du MESS à l'enseignement collégial 35

Tableau 10 Évolution de l'effectif étudiant dans les universités (trimestres d'automne) 37

Tableau 11 Financement à l'enseignement universitaire (base étudiant équivalent temps plein) 37

Tableau 12 Taux de formation formelle selon l'orientation de la formation au sein de la population de 25 ans et plus, 1997 et 2002 42

Tableau 13 Taux de formation formelle liée à l'emploi selon le statut d'activité au sein de la population de 25 ans et plus, 1997 et 2002 42

Tableau 14 Taux de formation formelle liée à l'emploi parrainée par l'employeur au sein de la population en emploi de 25 ans et plus, 1997 et 2002 43

Tableau 15 Répartition en nombre et en pourcentage des familles monoparentales selon la participation du parent seul au marché du travail et l'âge des enfants, 2001 47

Tableau 16 Revenu médian, en 2000, avant et après impôt des familles avec au moins un enfant mineur (0 à17 ans) et des enfants (0 à 24 ans) dans ces familles 48

Tableau 17 Comparaison de données socioéconomiques entre les personnes présentant une incapacité et celles n'en présentant pas 50

Tableau 18 Total des immigrants admis au Québec selon la catégorie et le sexe, de 1999 à 2007 inclusivement 53

Tableau 19 Évolution du nombre d'immigrants admis au Québec selon la catégorie, 1999-2007 53

Tableau 20 Immigrants admis au Québec selon le groupe d'âge, 1999-2007 54

Tableau 21 Immigrants âgés de 15 ans et plus comptant se joindre à la population active selon le groupe d'années de scolarité, 1999-2007 54

Tableau 22 Immigrants admis au Québec selon la connaissance du français et de l'anglais au moment de l'admission, 1999-2007 55

Tableau 23 Mesures associées à trois des sept objectifs de la politique d'intégration 56

Tableau 24 Admissibilité aux cours de francisation, selon le statut 57

Tableau 25 Formation prescrite par les ordres professionnels en vue d'une reconnaissance d'équivalence complète de diplôme ou de formation, 2002-2006 59

Tableau 26 Population ayant une identité autochtone selon les groupes d'âge, données de 2006, (données-échantillons 20 %) 61

Tableau 27 Plus haut diplôme obtenu, selon l'âge, population ayant une identité autochtone, recensement de 2006 (en pourcentage) 64

Tableau 28 Plus haut diplôme obtenu, selon l'âge, population n'ayant pas une identité autochtone, recensement de 2006 (en pourcentage) 65

Tableau 29 Taux d'activité selon le plus haut diplôme atteint au sein de la population autochtone et non autochtone, groupes d'âge de 25-34 ans et de 35-44 ans au recensement de 2006 69

Liste des figures

Figure 1 Comparaison entre la clientèle potentielle de la formation de base et la clientèle réelle en 2006-2007, selon l'âge 15

Figure 2 Inscriptions à la formation générale des adultes selon le service d'enseignement et l'âge en 2006-2007 16

Figure 3 Évolution de l'effectif de la formation continue au collégial selon les programmes d'études, réseaux public et privé, à temps plein et à temps partiel 30

Figure 4 Évolution de l'effectif de la formation continue au collégial selon l'âge, réseaux public et privé 31

Figure 5 Évolution de l'effectif inscrit dans les programmes d'AEC selon le régime d'études et le type d'établissement 31

Figure 6 Évolution de l'effectif en formation continue au collégial dans l'ensemble du Québec, dans la région de Montréal et dans les autres régions 33

Figure 7 Évolution comparée du nombre de nouveaux participants à la mesure formation d'Emploi-Québec 33

Liste des sigles et abréviations

ACDEAULF	Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française
AEC	Attestation d'études collégiales
AEP	Attestation d'études professionnelles
AFP	Attestation de formation professionnelle
APEQ	Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec
APNQL	Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador
ASP	Attestation de spécialisation professionnelle
BDSPNQ	Bureau de développement social des Premières Nations du Québec
CAMO	Comité d'adaptation de la main-d'œuvre
CCAFE	Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études
CDFM	Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre
CDRHPNQ	Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec
CEC	Certificat d'études collégiales
CEPN	Conseil en éducation des Premières Nations
CGDRC	Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences
CIQ	Conseil interprofessionnel du Québec
CPMT	Commission des partenaires du marché du travail
CRPMT	Conseils régionaux des partenaires du marché du travail
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CSMO	Comité sectoriel de main-d'œuvre
CSQ	Certificat de sélection du Québec
CSSSPNQL	Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador
CSST	Commission de la santé et de la sécurité du travail
DEC	Diplôme d'études collégiales
DEP	Diplôme d'études professionnelles
DES	Diplôme d'études secondaires
DPEC	Diplôme de perfectionnement de l'enseignement collégial
EEFA	Enquête sur l'éducation et la formation des adultes
EIACA	Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes
EIAA	Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes
ELCA	Enquête sur la littératie et les compétences des adultes
FDMT	Fonds de développement du marché du travail
FDRCMO	Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre
FNFMO	Fonds national de formation de la main-d'œuvre
FP	Formation professionnelle

FSE-CSQ	Fédération des syndicats d'enseignement
ICEA	Institut de coopération pour l'éducation des adultes
ICEM	Institut culturel et éducatif montagnais
MAINC	Ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada
MCCI	Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (ancien nom, renomm MICC
MEQ	Ministère de l'Éducation
MFACF	Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MESS	Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
MRC	Municipalité régionale de comté
MRCI	Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OQLF	Office québécois de la langue française
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
PACTE	Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation
PAMT	Programme d'apprentissage en milieu de travail
PEH	Prestation pour enfant handicapé
PCSRPNQ	Politique-cadre de la sécurité du revenu des Premières Nations du Québec
PFCE	Prestation fiscale canadienne pour enfants
PILI	Programme d'intégration linguistique pour les immigrants
PRIIME	Programme d'aide à l'intégration des immigrants et des minorités visibles à l'emplo
PUGE	Prestation universelle pour la garde d'enfants
RAC	Reconnaissance des acquis et des compétences
REEP	Régime d'encouragement à l'éducation permanente
REER	Régime enregistré d'épargne retraite
RHDCC	Ministère des Ressources humaines et du Développement des compétences Canada
SAE	Soutien aux enfants
SAE	Services aux entreprises
SARCA	Services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement
SPNE	Supplément de la prestation nationale pour enfants
TREAQFP	Table des responsables de l'éducation des adultes et de la formation professionnelle des commissions scolaires du Québec
UQAT	Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Présentation de la démarche du Comité

En juin 1999, l'Assemblée nationale a modifié la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation en vue d'instituer le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (CCAFE). Chargé de conseiller la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport sur toutes questions relatives aux programmes d'aide financière aux études et aux différents droits d'admission, d'inscription et de scolarité, le Comité peut aussi saisir la ministre d'autres questions liées à son champ de compétence. Depuis le début de ses activités, le Comité a transmis aux ministres responsables de l'éducation 28 avis en réponse à autant de demandes de leur part ainsi que 2 mémoires.

Dans un premier avis d'initiative, le Comité a choisi d'explorer les liens entre, d'une part, l'aide financière et, d'autre part, l'accès aux études, le cheminement scolaire et la réussite des études. Au terme de ses travaux, il a diffusé en 2004 l'avis intitulé *L'accessibilité financière à la réussite du projet d'études* dans lequel il formulait 21 recommandations[1].

Étant donné que ce premier avis d'initiative s'attardait quasi exclusivement au cheminement des jeunes ou des personnes en continuité de formation, le Comité entend poursuivre sa réflexion sur les obstacles rencontrés par les personnes qui ont quitté le système d'éducation et qui, pour divers motifs, souhaitent reprendre des activités éducatives. Cette préoccupation rejoint celle du Conseil supérieur de l'éducation, qui a déjà recommandé « que le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études produise un avis sur l'accessibilité à l'apprentissage tout au long de la vie, en privilégiant un premier objet d'analyse, soit le soutien financier à apporter aux personnes qui sont déjà arrivées à l'âge adulte et qui entreprennent une démarche de formation qualifiante » (CSE, 2006).

Pour démarrer une réflexion sur ce thème, le Comité a jugé utile de clarifier les concepts. Éducation, formation des adultes, éducation récurrente, éducation permanente, éducation et apprentissage tout au long de la vie sont des concepts qui se sont succédé ou qui se sont côtoyés au fil du temps. Même s'ils sont souvent utilisés d'une manière interchangeable, les concepts sont porteurs d'une vision et d'analyses sous-jacentes, et leur choix l'est aussi. Le Comité ayant opté pour l'*apprentissage tout au long de la vie*, il croit pertinent d'exposer brièvement sa compréhension des concepts et la vision qui a motivé ce choix.

De l'éducation des adultes à l'apprentissage tout au long de la vie

Dans les années 60, la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (commission Parent) a donné le coup d'envoi à la création du système d'éducation tel que nous le connaissons aujourd'hui. Dans son rapport, la commission Parent a entériné les constats et recommandations du Comité d'étude sur l'éducation des adultes, créé en 1962 (comité Ryan), mais a préféré remplacer le terme « éducation des adultes » par celui « d'éducation permanente ». Selon la commission Parent, l'expression « éducation des adultes » faisait beaucoup trop figure d'annexe à un système avant tout orienté vers l'enfance et la jeunesse. Continuer à utiliser cette expression viendrait cristalliser l'idée que l'éducation et la vie active sont deux mondes subséquents : « l'étude

1. Toutes les publications du Comité sont accessibles sur le site Internet du Conseil supérieur de l'éducation : ww.cse.gouv.qc.ca.

avant vingt ans, la vie après ». Or, au contraire, les commissaires voulaient ancrer l'idée que l'étude puisse être une activité normale qui se poursuit tout au long de la vie, « une forme de loisir tout autant qu'un effort de perfectionnement imposé par les circonstances » (Rapport Parent, 1963, p. 355).

En insistant sur le fait que l'éducation puisse se poursuivre tout au long de la vie, la commission Parent se situe dans un courant d'avant-garde qui, sur le plan international, est ponctué par la publication d'une *Introduction à l'éducation permanente* (Lengrand, 1970) et du rapport Faure *Apprendre à être. Le monde de l'éducation aujourd'hui et demain* (Faure, 1972). Résultat d'une commission internationale sur le développement de l'éducation, cette dernière publication confirme le droit de chaque individu d'apprendre tout au long de la vie et se positionne, notamment, en faveur de la suppression des barrières qui limitent l'accès des moins favorisés à l'éducation. L'éducation devient permanente et a pour objectif d'assurer le développement des personnes tout au long de la vie.

Peu de temps après, l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) fait paraître en 1973 le rapport *Recurrent education: A strategy for lifelong learning*[2], lequel a la particularité de poser l'éducation permanente en rapport avec l'économie, les activités professionnelles et la compétitivité des entreprises. L'éducation récurrente se présente ainsi comme une composante particulière de l'éducation permanente. Ce rétrécissement sémantique s'effectue dans un contexte de récession et de restrictions budgétaires qui incitent les gouvernements à privilégier des actions en fonction du développement économique.

Au Québec, en 1980, le gouvernement constate que la formation professionnelle et socioculturelle des adultes s'est développée de façon désordonnée, avec des chevauchements et des doubles emplois, sans qu'il soit possible d'en apprécier l'investissement qui y est fait. Il met sur pied la Commission d'étude sur la formation des adultes (commission Jean), qui déposera son rapport et ses 430 recommandations deux ans plus tard, en 1982. En intitulant leur rapport *Apprendre : une action volontaire et responsable : énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*, les commissaires attirent l'attention à la fois sur la responsabilité des individus et sur la nécessité d'inscrire l'éducation des adultes dans la perspective de leur développement global. Dans un contexte économique plutôt défavorable, plusieurs des recommandations de la commission Jean sont jugées utopiques.

Deux ans plus tard, en 1984, le ministère de l'Éducation, le ministère de la Main-d'œuvre et de la Sécurité du revenu ainsi que le ministère la Condition féminine déposent *Un projet d'éducation permanente : énoncé d'orientation et plan d'action en éducation des adultes*. Si ce projet intègre certaines recommandations de la commission Jean[3], l'accent est mis sur la formation de base pour tous et le développement de la main-d'œuvre.

En 1996, avec le rapport Delors, intitulé *L'éducation : un trésor est caché dedans*, l'UNESCO propose d'élargir le concept d'éducation permanente en adoptant celui

2. Traduit par *L'éducation récurrente : une stratégie pour une formation continue.*
3. Par exemple développement de l'accueil et de la référence, soutien à l'éducation populaire, décentralisation, soutien au développement des communautés régionales et concertation entre les établissements de formation et les structures en main-d'œuvre.

d'éducation tout au long de la vie. Considéré comme l'une des clés d'entrée dans le XXI[e] siècle, ce concept permettrait de repenser et de lier les différentes séquences de l'éducation, d'aménager des transitions, de diversifier les parcours. Dans la continuité du rapport Faure, le rapport Delors ne s'attarde pas seulement à la vie professionnelle, mais vise aussi le développement entier de la personne et sa citoyenneté active. C'est pourquoi l'éducation doit reposer sur quatre piliers qui sont : apprendre à être, apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à vivre ensemble. L'éducation tout au long de la vie se veut un concept intégrateur qui comprend à la fois la formation initiale et l'éducation permanente, incluant les notions de formation continue et d'éducation des adultes.

La même année, les ministres de l'Éducation des pays membres de l'OCDE adoptent un programme d'apprentissage à vie : *Apprendre à tout âge* (1996). Le concept d'apprentissage tout au long de la vie se démarque de celui d'éducation tout au long de la vie en ce sens qu'il met l'accent sur la responsabilité de l'individu, alors que celui d'éducation tout au long de la vie fait davantage référence aux actions des pouvoirs publics. L'apprentissage tout au long de la vie présente quatre grandes caractéristiques (OCDE, 2004) :

1. une vision systémique qui considère la demande et l'offre de formation pour tous les cycles de vie et tous les types d'apprentissage, qu'ils soient formels ou informels;
2. la place centrale de l'apprenant, ce qui amène à privilégier la demande de formation plutôt que l'offre;
3. la motivation à apprendre qui renvoie à la capacité « d'apprendre à apprendre » par des activités de formation autogérées dans le temps;
4. la multiplicité des objectifs de l'éducation dont les priorités peuvent évoluer au cours d'une vie : épanouissement personnel, connaissances nouvelles, perfectionnement professionnel, etc.

Au Québec, toujours en 1996, la Commission des États généraux sur l'éducation définit dix chantiers prioritaires, dont l'un est de « traduire concrètement la perspective de formation continue ». Pour ce faire, la Commission recommande que le Québec adopte une politique d'éducation permanente. Après concertation entre les ministères et consultation des partenaires en éducation, le Québec se dote, en 2002, de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue. Publiée avec, en filigrane, la notion d'apprendre tout au long de la vie, la Politique expose les orientations des pouvoirs publics en matière d'éducation et de formation continue. Selon l'énoncé de politique, « les concepts d'éducation et de formation renvoient pour le premier à la dimension plus scolaire alors que le second a une connotation davantage socioéconomique qui recouvre plus précisément le concept de formation continue liée à l'emploi tel qu'appliqué au Québec dans le cadre du développement de la main-d'œuvre » (MEQ, 2002b, p. 2). Comme nous le verrons plus loin, ces précisions servent d'ancrage à des choix d'actions prioritaires tout en conservant l'objectif d'apprentissage tout au long de la vie. On réaffirme ainsi certains principes, dont celui de favoriser la demande de formation et de partager les responsabilités.

La position du Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études

Dans tous ses travaux et avis, le Comité fait le choix d'examiner les problématiques en tenant compte du point de vue des personnes qui demandent des services éducatifs. C'est

parce que le concept d'apprentissage tout au long de la vie donne une place centrale à l'apprenant et parce qu'il privilégie la demande de formation plutôt que l'offre que le Comité a décidé d'en faire son thème principal.

Bien que la portée de ce concept englobe différents types d'apprentissage – formel, non formel et informel –, le Comité choisit de privilégier l'examen de l'accessibilité financière à des apprentissages formels.

L'encadrement politique actuel et les acteurs

Depuis son adoption, la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue est un élément incontournable pour aborder la question de l'accessibilité financière à l'apprentissage tout au long de la vie. Comme l'annonçaient déjà les termes choisis, cette politique repose sur quatre orientations structurantes, qui sont principalement à caractère scolaire et liées à l'emploi. Ce sont :

1) assurer une formation de base aux adultes;
2) maintenir et rehausser sans cesse le niveau de compétences des adultes;
3) valoriser les acquis et les compétences par une reconnaissance officielle;
4) lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance.

Étant donné qu'il s'agit d'une politique gouvernementale, plusieurs ministères sont mobilisés à des degrés divers. Globalement, l'objectif d'**assurer une formation de base aux adultes** interpelle principalement le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Son action repose sur la Loi sur l'instruction publique ainsi que, partiellement, sur la Loi sur l'aide financière aux études. Toutefois, comme les personnes qui participent aux activités de formation peuvent être sans emploi, le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale (MESS) joue un rôle important non seulement dans le soutien financier accordé aux individus mais aussi dans une partie du financement des activités de formation offertes dans les commissions scolaires et les cégeps. En toile de fond de l'action du MESS, nous trouvons la Loi sur l'aide aux personnes et aux familles, la Loi sur l'assurance-emploi et une entente Canada-Québec relative au marché du travail[5].

Entente Canada-Québec relative au marché du travail

En 1997, à la suite de la signature d'une entente avec le gouvernement fédéral, Québec rapatrie la formation de la main-d'œuvre et certaines fonctions du Service national de placement. Dans la foulée de cette entente, le gouvernement provincial crée la Commission des partenaires du marché du travail (CPMT) et Emploi-Québec – agence autonome liée au MESS. Composée de représentants des employeurs, de la main-d'œuvre, du milieu de l'enseignement, des organismes communautaires et d'organismes gouvernementaux, la CPMT exerce un rôle conseil et participe à la gestion d'Emploi-Québec.

Emploi-Québec gère le Fonds de développement du marché du travail (FDMT), en grande partie alimenté par le compte d'assurance-emploi. Le Fonds sert à financer les mesures actives d'emploi, dont des activités de formation. Les activités de formation sont offertes en fonction du mandat d'Emploi-Québec, qui est d'assurer un équilibre entre l'offre et la demande de main-d'œuvre.

La deuxième orientation qui sert à **maintenir et à rehausser le niveau de compétences des adultes** mise sur les activités de formation parrainées par les employeurs. Les responsabilités principales sont dévolues au MESS, à la CPMT[6] et à Emploi-Québec. En

5. Des ententes différentes s'appliquent pour les autochtones et ce sont ces derniers qui sont responsables de leur gestion.
6. Pour visualiser la structure et les liens entre Emploi-Québec, la CPMT, les comités sectoriels et les conseils régionaux, se référer à l'annexe 1.

arrière-plan, nous trouvons la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre. Même si cette deuxième orientation s'articule autour de besoins médiatisés par les entreprises, des besoins individuels peuvent trouver des réponses auprès des établissements qui relèvent du MELS, tels les collèges et les universités.

Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre

En 1995, treize ans après que la commission Jean ait fait une recommandation en ce sens, Québec adopte la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre, qui oblige les entreprises à investir au moins 1 % de leur masse salariale en formation. Mise en application en 1996, cette obligation est d'abord limitée aux entreprises dont la masse salariale annuelle est de 1 million de dollars ou plus. Graduellement, elle s'étend à celles dont la masse salariale est de 500 000 $ et plus, puis à celles dont la masse salariale est de 250 000 $ et plus. Puis, revirement de situation, en 2004, les entreprises dont la masse salariale est inférieure à 1 million de dollars sont soustraites à la Loi.

En 2007, la Loi est modifiée et devient la Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.

L'application de la Loi est sous la responsabilité de la CPMT qui, en plus d'être en rapport avec 17 conseils régionaux, chapeaute 30 comités sectoriels de main-d'œuvre (CSMO), deux comités d'intégration et quatre comités consultatifs.

Les entreprises qui n'ont pas atteint le minimum d'investissement requis sont tenues de verser la totalité ou la partie non atteinte au Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO). La CPMT est responsable de la gestion du fonds et adopte annuellement un plan d'affectation des ressources disponibles. Le plan d'affectation reflète les priorités déterminées par les partenaires et, parmi ces priorités, se trouve la formation de base.

La troisième orientation est centrée sur la **reconnaissance des acquis et les compétences**. En plus des acquis scolaires, elle englobe la reconnaissance des compétences par les acteurs du marché du travail. Cette orientation relève à la fois du MELS et d'Emploi-Québec, agence à laquelle se joignent les comités sectoriels de main-d'œuvre. La politique prévoit l'harmonisation et la réciprocité des systèmes de reconnaissance. Le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) est aussi associé à cette orientation.

L'orientation de **lever les obstacles à l'accessibilité et à la persévérance** tient compte du rôle des organismes communautaires et relève de l'ensemble des acteurs.

Lors de sa mise en application, la Politique d'éducation des adultes et de formation continue était assortie d'un plan d'action pour les années 2002-2007. Pour chacune des orientations, plusieurs mesures étaient prévues et ont été mises en place[7]. En regard de la

7. Un nouveau plan d'action, prévu pour 2008, devrait être rendu public à la fin de 2009. Ce report n'a toutefois pas empêché le gouvernement de mettre en place d'autres mesures contenues, notamment, dans le Pacte pour l'emploi (MESS) et dans le Plan d'action éducation, emploi et productivité (MELS).

quatrième orientation, le plan d'action lançait une réflexion sur un financement à responsabilité partagée entre l'État, les entreprises et les individus. Pour approfondir cette question, il annonçait la formation d'un comité d'experts dont le mandat général serait le suivant :

> - sur la base d'une analyse des pratiques actuelles dans divers pays de l'OCDE, trouver des formules de financement dont le Québec pourrait s'inspirer pour l'éducation et la formation continue des adultes;
> - sur la base de l'analyse des différentes formes d'aide financière actuellement offertes aux adultes, proposer une réforme de l'aide financière adaptée à leur réalité plurielle et prévoyant des mesures particulières pour les personnes à faible revenu, notamment pour les travailleuses et travailleurs autonomes à revenu précaire;
> - à la suite de l'examen des régimes fiscaux canadien et québécois, cerner les dispositifs qui favorisent la formation continue, en évaluer les effets et proposer des mesures qui inciteraient les individus ainsi que les employeurs à investir davantage dans le développement des compétences. (MEQ, 2002a, p. 38)

Le Comité d'experts a remis son rapport en 2004 (voir MEQ, 2004a). Au lieu de se centrer exclusivement sur les dispositifs financiers, le Comité a abordé son mandat dans une vision économique, associant le partage des coûts au partage de la rentabilité entre les entreprises, les individus et l'État. Cette vision l'a conduit à faire des recommandations plus générales ou des recommandations de principes. Il a aussi d'élargi son analyse à l'ensemble des structures en place, ce qui l'a amené à proposer des réaménagements structurels. En bref, contrairement à ce qui était attendu, le rapport demeurait silencieux sur la façon d'améliorer la cohérence, la synergie, la complémentarité et l'efficience des diverses formes d'aide financière et dispositifs fiscaux offerts aux adultes.

L'objectif du Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études

En se basant sur les différents besoins d'apprentissage et sur les obstacles à l'expression de la demande et à la participation, le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études se propose d'analyser ces formes d'aide financière actuellement offertes aux adultes. Qu'elle provienne du MELS, d'Emploi-Québec, du ministère des Finances ou d'autres instances, l'aide financière est-elle adéquate et cible-t-elle les populations qui en ont le plus besoin? Y a-t-il des catégories de personnes qui ont de moins en moins accès aux mesures offertes? Existe-t-il des différences d'accès entre les régions?

À travers son action, le Comité entend se soucier de l'équité d'accès selon l'âge, selon la scolarité antérieure, selon la participation au marché du travail, selon la région, voire selon les différents segments de ce marché du travail. Quels types de mesures conviennent à quelles situations de vie? Comment les différentes mesures pourraient-elles s'harmoniser? Est-il possible de proposer d'autres actions qui permettraient de diminuer les écarts entre les individus relativement aux avantages consentis?

Pour cerner ce questionnement, le Comité se centre sur les besoins retenus dans la politique gouvernementale, soit ceux en formation de base et en développement et mise à jour des compétences. Ces deux types de besoins font l'objet des deux prochains chapitres.

La politique gouvernementale identifie aussi des clientèles plus à risque, c'est-à-dire les moins de 30 ans sans qualification, les personnes de 45 ans et plus éloignées du marché du travail, les personnes handicapées, les personnes immigrantes et les nations autochtones. Le Comité choisit d'y ajouter les chefs de famille monoparentale. Les situations liées à l'âge sont prises en considération dans les deux premiers chapitres tandis que les autres situations particulières font l'objet du troisième chapitre.

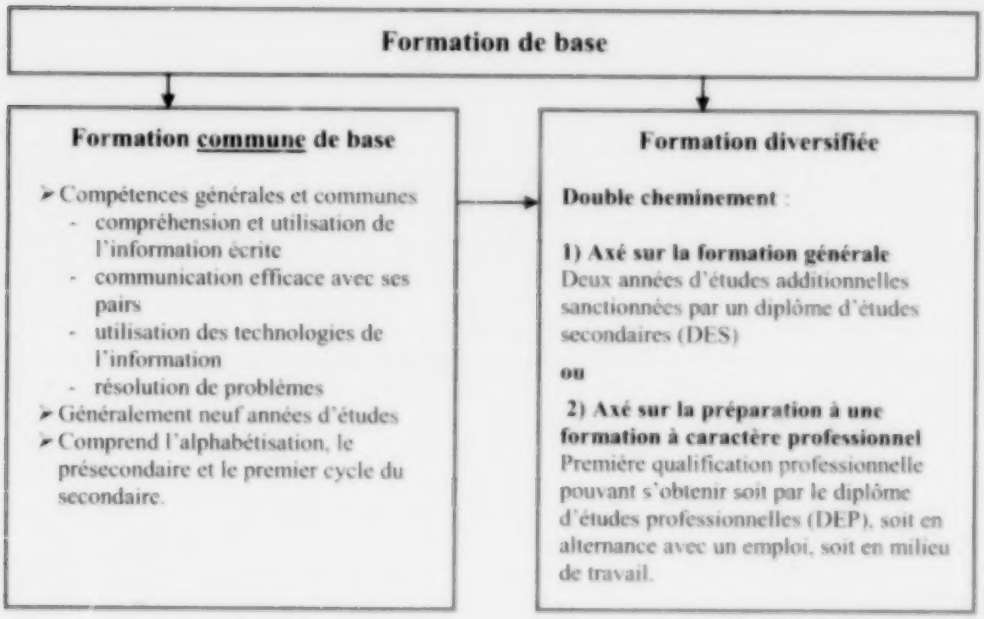
Au fur et à mesure que le décor se dessine, le Comité attire l'attention sur les programmes et mesures d'aide offerts aux individus qui désirent s'inscrire dans une démarche ou à des activités d'apprentissage. Le Comité ne prétend pas avoir une vision complète et finale de la situation. C'est pourquoi il invite les personnes et organismes intéressés à cette question à affiner son analyse, à lui signaler les problèmes vécus au quotidien, à suggérer des améliorations et à réagir aux questions soulevées.

Chapitre 1

Les besoins en formation de base

> Au Québec, les apprentissages sanctionnés d'une part par le diplôme d'études secondaires et d'autre part par le diplôme d'études professionnelles constituent la norme sociale de référence pour définir la formation de base à acquérir par toutes les citoyennes et tous les citoyens ayant la capacité de le faire. (MEQ, 2002b, p. 9.)

La **formation de base englobe une formation générale de base et une formation diversifiée**. La formation générale de base comprend « ... un premier ensemble de compétences générales et communes nécessitant généralement neuf années d'études et se situant, tout en la dépassant toutefois, dans la ligne dite de "l'alphabétisation" [9e année ou 3e secondaire] » (MEQ, 2002b, p. 9). Cette formation générale de base est suivie d'une formation générale ou diversifiée équivalant à deux années d'études additionnelles (5e secondaire). Elle peut aussi correspondre à une première qualification professionnelle permettant de s'insérer dans le marché du travail.



D'après sa définition, la formation de base s'acquiert surtout dans les commissions scolaires mais peut aussi être dispensée dans des organismes communautaires, notamment en alphabétisation, et dans les entreprises.

Schéma 1 : Évolution des concepts[4]

Éducation des adultes

Activités éducatives grâce auxquelles des personnes définies socialement comme adultes développent leurs aptitudes, enrichissent leurs connaissances et améliorent leurs qualifications techniques et professionnelles ou les réorientent selon leurs besoins ou selon ceux de la société.

Activités éducatives
- ⇒ formelles
- ⇒ non formelles
- ⇒ informelles

Formation continue

Tous types et formes d'enseignement poursuivis par ceux qui ont quitté l'éducation formelle, qui ont exercé une profession ou qui ont assumé des responsabilités d'adultes.

Comprend tous les types et toutes les formes d'enseignement
- ⇒ perfectionnement
- ⇒ développement professionnel
- ⇒ croissance personnelle

Éducation permanente

FAURE, 1972 : Principe sur lequel se fonde l'organisation globale d'un système, et donc l'élaboration de chacune de ses parties.

Projet d'éducation qui a pour objet d'assurer, à toutes les époques de la vie, la formation et le développement de la personne, en lui permettant d'acquérir des connaissances, des habiletés ou les comportements, et de développer l'ensemble des aptitudes intellectuelles, manuelles, etc. qui répondront à ses aspirations d'ordre éducatif, social et culturel.

Par éducation permanente, il faut entendre que l'éducation relève de la responsabilité de chaque personne et qu'elle n'est pas limitée aux seules activités formelles d'éducation, mais qu'elle s'ouvre sur une « cité éducative ».

Historiquement associée à la formation des adultes, l'éducation permanente inclut la formation initiale et l'acte d'apprendre tout au long de la vie qui s'effectuent dans divers environnements éducatifs.

2002
Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue
Politique gouvernementale visant l'apprentissage tout au long de la vie

Éducation tout au long de la vie

1996 : rapport Delors (UNESCO).
Élargissement de l'idée d'éducation permanente.
Objectifs : épanouissement personnel, citoyenneté active, intégration socioéconomique.
Repenser les modèles éducatifs pour favoriser l'apprentissage de tout individu tout au long de son existence. Concept intégrateur qui dépasse la distinction traditionnelle entre éducation première et éducation permanente.

Activités
- ⇒ actions formelles d'apprentissage (écoles, formation professionnelle et continue)
- ⇒ actions non formelles (associations, etc.)
- ⇒ actions informelles (familles, médias, rue)

Apprentissage tout au long de la vie

Processus selon lequel les personnes, quel que soit leur âge, acquièrent des connaissances ou développent des habiletés ou des attitudes durant la vie entière.
OCDE (1996), *Apprendre à tout âge* : « L'apprentissage à vie accorde moins d'importance au rôle des institutions d'éducation et de formation structurée qu'aux différents types d'apprentissage informel dans divers contextes (maison, travail, collectivité). »

Les travaux sur le financement de l'apprentissage tout au long de la vie mettent en évidence la contribution attendue de la part des individus et du secteur privé. (OCDE, Union européenne.)

Privilégie la demande de formation plutôt que l'offre de formation.

[4] Source : Legendre (2005).

1.1 La formation de base dans les commissions scolaires

Lorsqu'il est question de la formation de base et de l'ampleur du défi à relever, les textes officiels, incluant celui de la politique d'éducation des adultes, font référence aux données de recensement qui comptabilisent le nombre de personnes sans diplôme. Ainsi, en 2002, la politique mentionne que :

> Les données de Statistique Canada de 1996 font état d'un bassin de population, au Québec, de près de 1,5 million de personnes âgées de 15 à 64 ans ne détenant pas de diplôme et ayant fréquenté l'école pendant moins de 13 années. Qui plus est, 41 p. 10 de celles-ci ont fréquenté l'école pendant moins de 9 années (611 000 personnes). [...]
>
> Considérant que l'effectif « adulte » en formation générale et en formation professionnelle dans les commissions scolaires en 2000-2001 se situait autour de 80 000 personnes chez les 20 à 30 ans (et à quelque 230 000 personnes chez les plus de 16 ans), force est de constater que, parmi le nombre important de personnes qui n'ont pas une formation de base suffisante, trop peu d'entre elles poursuivent des activités de formation visant à remédier à cette situation. (MEQ, 2002b, p. 7)

Une fois l'ampleur du défi posé, cette citation nous informe du fait que : a) la population cible est celle de 16 à 64 ans; b) il y a une préoccupation spécifique pour les 20 à 30 ans, ce qui est effectivement le cas. En effet, d'entrée de jeu, la politique gouvernementale mentionne qu'une attention particulière sera apportée aux moins de 30 ans sans qualification, aux personnes handicapées, aux personnes immigrantes, aux nations autochtones ainsi qu'aux personnes de 45 ans et plus sur le marché du travail.

Le nombre de 1,5 million de personnes sans diplôme est impressionnant. Selon les données de recensement de 2006, la situation se serait améliorée, puisque ce chiffre est maintenant de près de 1,1 million. Cette amélioration s'explique en partie par le transfert de la cohorte des 55-64 ans en 1996 à celle des 65 ans et plus en 2006.

Par ailleurs, pour être plus optimiste, il faut tenir compte du fait que les données de recensement incluent les 15-16 ans qui, normalement, sont encore aux études et terminent une formation au secondaire. Or, en 2006, il y avait 203 000 jeunes de 15 et 16 ans comptabilisés comme ayant une scolarité inférieure au diplôme d'études secondaire. En fait, la clientèle potentielle pour une formation de base est de près de 900 000 personnes.

Bien que les données du dernier recensement soient plus encourageantes, une enquête réalisée par Statistique Canada en 2003 sur l'alphabétisation et les compétences des adultes convie à une certaine modération[8]. On estime en effet que le quart de la population québécoise, soit environ 1,2 million de personnes, pourrait avoir besoin d'une formation générale de base. Ce chiffre comprend autour de 865 000 personnes de 16 à 65 ans qui n'ont pas de diplôme d'études secondaires **et** qui n'ont pas atteint, en compréhension de textes suivis, le niveau de compétence nécessaire (niveau 3)[9] pour fonctionner adéquatement dans la société actuelle. De plus, à ces non-diplômés viennent s'ajouter environ 367 000 personnes qui, bien qu'elles soient diplômées (études

8. Les résultats détaillés pour le Québec sont analysés dans Bernèche et Perrou (2006).
9. Sur une échelle de cinq niveaux utilisée dans l'évaluation des compétences en littératie. Pour voir à quoi correspondent les niveaux de compétences, se référer à l'annexe 2.

secondaires et postsecondaires), se situent au plus faible niveau de compétence (niveau 1).

Le défi est donc bien réel et la première orientation de la politique gouvernementale voulant assurer une formation de base aux adultes a été très bien reçue. Dans le premier plan d'action, l'objectif global étant d'augmenter de façon importante le niveau de la formation de base, des cibles d'accroissement de la clientèle avaient été fixées. Plus précisément, il s'agissait de faire passer le nombre de personnes inscrites en formation de base de 230 000 à 263 000 sur 5 ans. Cela comprenait une croissance d'effectif en formation générale des adultes de 134 430 à 164 430, dont 5 000 de plus en alphabétisation. Toujours dans cette période de 5 ans, on entendait augmenter de 3 000 par année le nombre de personnes inscrites en formation professionnelle. Par ailleurs, il était prévu d'augmenter le nombre de personnes participant à un programme d'apprentissage en milieu de travail de 1 800 à 3 750. Après cinq ans, les cibles ont-elles été atteintes?

Tableau 1
Cibles de participation et résultats atteints

Plan d'action	Cibles	Bilan synthèse de juin 2007000000
Années de référence	2000-2001 à 2005-2006	2005-2006
Formation générale	passer de 134 430 à 164 430 personnes	augmentation de 24 371 personnes, cible atteinte à 81%
Alphabétisation dans les commissions scolaires	5 000 personnes de plus en alphabétisation	augmentation de 2 838 personnes, cible atteinte à 71 %
Formation professionnelle	croissance de 3 000 personnes par année	croissance de 10 366 personnes, cible atteinte à 69 %

Source : Comité de coordination MELS-MESS (2007, p. 5).

Pour parvenir à augmenter la fréquentation des activités de formation de base, cinq mesures avaient été prévues et, à l'intérieur de chacune d'elles, diverses actions étaient planifiées. La première était la promotion de la formation de base et la fixation de cibles régionales à atteindre. Plusieurs actions ont été mises en place pour assurer la promotion : inauguration et promotion d'une ligne téléphonique Info Apprendre, introduction de la Semaine québécoise des adultes en formation, campagne nationale de promotion de l'alphabétisation, etc.

Les efforts ont porté fruit, puisqu'il y a eu croissance des inscriptions en formation de base. Dans les commissions scolaires, en formation générale, le nombre d'inscriptions (temps plein et temps partiel) est passé de 190 700 en 2002-2003 à 212 088 en 2006-2007. Tel que le montre le tableau suivant, l'augmentation des inscriptions a été plus importante chez les 19 ans et moins et chez les 45 ans et plus, ce qui est cohérent avec les préoccupations annoncées dans la politique d'éducation des adultes et dans le plan d'action.

Tableau 2
Évolution du nombre d'inscriptions à temps plein et à temps partiel à la formation générale dans les secteurs des adultes des commissions scolaires, selon l'âge au 30 septembre

	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
19 ans et moins	63 312	65 859	66 105	66 742	71 964
20-24 ans	40 458	41 143	41 497	40 630	43 288
25-34 ans	38 455	39 794	39 944	39 400	40 911
35-44 ans	26 369	26 227	26 594	26 036	27 179
45 ans et plus	22 104	22 636	24 413	26 180	28 746
Total*	**190 700**	**195 659**	**198 553**	**198 988**	**212 088**

* Note : Les personnes inscrites à plus d'un service d'enseignement sont comptées plus d'une fois. Pour un service d'enseignement donné, les personnes inscrites selon plus d'un régime d'études et plus d'un mode de financement sont aussi comptées plus d'une fois.

Source : MEQ et MELS (2004c; 2005; 2007b; 2008b; 2008c), tableaux 2.2.16.

La fréquentation de la formation générale de base selon l'âge

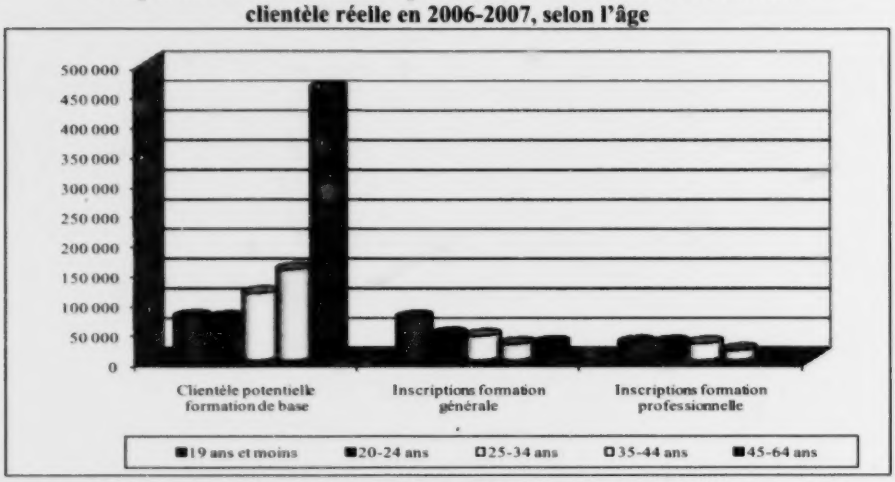
Si le nombre de personnes ne possédant pas une formation de base est impressionnant, il appert que les 45-65 ans constituent la majorité de celles ayant des besoins de formation tandis que les moins de 24 ans représentent environ 17 % de la clientèle potentielle.

Tableau 3
Clientèle potentielle de la formation de base : estimation selon l'âge, recensement de 2006

	Total	15-19 ans		20-24 ans		25-34 ans		35-44 ans		45-64 ans	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Population de 15 à 65 ans en 2006	5 183 595	474 105		470 660		955 545		1 115 280		2 167 995	
Population de 15 à 65 ans ayant une scolarité inférieure au diplôme d'études secondaires en 2006	**1 072 975**	276 420	**25,8**	71 435	6,7	113 275	10,6	152 985	57,0	458 865	**42,8**
Moins population de 15 et 16 ans, normalement encore aux études en 4e et 5e secondaire en 2006		203 075									
Ajustement de la **population de 17 à 65 ans sans aucun certificat ou diplôme, clientèle potentielle pour la formation de base en 2006**	**869 900**	73 347	**8,4**	71 435	**8,2**	113 275	13,0	152 985	17,6	458 865	**52,7**

En mettant en relation les données sur la clientèle potentielle et la clientèle réelle dans les commissions scolaires, nous constatons qu'il y a une certaine disparité dans l'accès à la formation de base, puisque les 24 ans et moins constituent près de 54 % de la clientèle en formation générale des adultes, dont 33 % a 19 ans et moins (figure 1). La disparité est moindre en formation professionnelle.

Figure 1
Comparaison entre la clientèle potentielle de la formation de base et la clientèle réelle en 2006-2007, selon l'âge



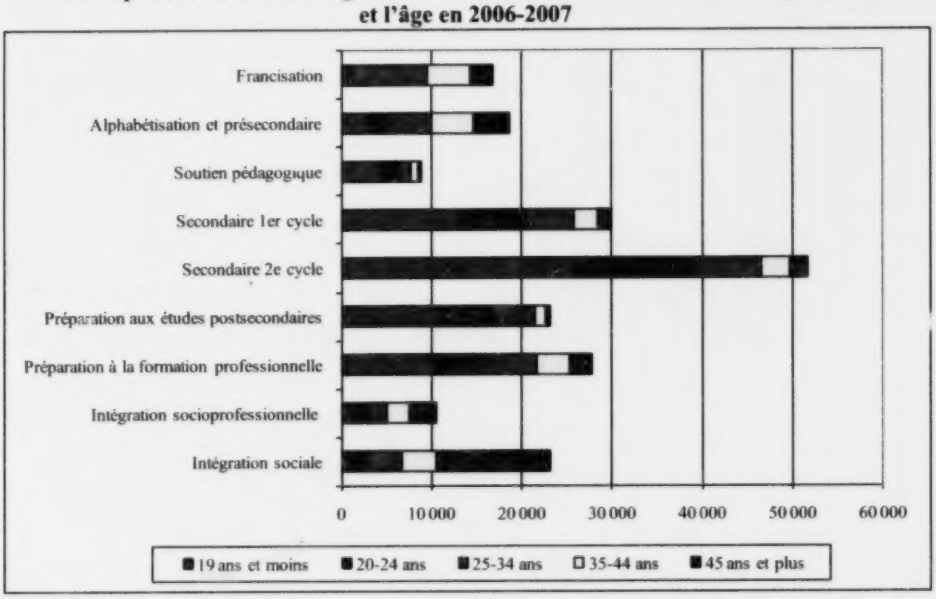
Note : Un élève qui s'inscrit à plusieurs services pendant l'année est comptabilisé plusieurs fois.
Source : MELS (2008b), tableaux 2.2.16 et 2.2.20.

Une analyse plus fine des inscriptions dans les différents services d'enseignement en formation générale révèle que plus les personnes avancent en âge, plus elles s'orientent ou sont orientées vers des programmes particuliers. Ainsi, en 2006-2007, près de 68 % des inscriptions à un premier cycle du secondaire avaient 24 ans et moins (dont 44 % de 19 ans et moins); pour le deuxième cycle du secondaire, les proportions passaient à 76 % de 24 ans et moins (dont 49 % de 19 ans et moins)[10].

Ces données laissent perplexes : en formation générale, dans quels programmes sont les autres adultes de plus de 25 ans? Comme le montre la figure suivante, à partir de 35 ans, les inscriptions en vue de compléter une formation pour obtenir un DES se réduisent considérablement. Chez les personnes de 45 ans et plus, le programme d'intégration sociale regroupe à lui seul 44 % des inscriptions dans cette catégorie d'âge. Comme son nom l'indique, ce programme est destiné à une clientèle éprouvant des problèmes de mésadaptation sociale ou de santé mentale, ou présentant un handicap intellectuel ou physique. En fait, en 2006-2007, il y avait seulement 1 900 adultes de 45 ans et plus inscrits au 2e cycle du secondaire, alors qu'ils étaient 12 575 en intégration sociale.

10. Selon la Fédération des syndicats d'enseignement (FSE-CSQ) et l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ), la proportion des jeunes de 15-19 ans allant à la formation générale des adultes sans interruption des études était de 17 % en 2005-2006, comparativement à 1,3 % en 1984-1985. Notons que là où le volume de clientèle le permet, les services d'éducation des adultes des commissions scolaires offrent de la formation aux jeunes raccrocheurs dans des centres qui leur sont réservés. Il existe, par exemple, de telles écoles à Montréal et à Québec.

Figure 2
Inscriptions à la formation générale des adultes selon le service d'enseignement et l'âge en 2006-2007



Note : Un élève qui s'inscrit à plusieurs services pendant l'année est comptabilisé plusieurs fois.
Source : MELS (2008 b), tableau 2.2.16.

L'alphabétisation en dehors des établissements d'enseignement

Au Québec, 129 groupes populaires en alphabétisation sont reconnus et accrédités par le MELS. Les organismes accrédités reçoivent du financement à l'intérieur du Programme d'action communautaire sur le terrain de l'éducation (PACTE).

La formation professionnelle

Entre 2002-2003 et 2006-2007, il y a eu progression constante de l'effectif global en formation professionnelle. L'accroissement est dû à une participation accrue dans les programmes menant à une certification (tableau 4).

Tableau 4
Effectif scolaire de la formation professionnelle des réseaux d'enseignement public et privé selon la filière de formation et l'âge, de 2002-2003 à 2006-2007 (toutes sources de financement)

	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
DEP, ASP et AFP	**80 288**	**84 552**	**88 156**	**91 118**	**92 087**
Moins de 20 ans	23 232	23 833	24 530	24 731	26 036
20 ans et plus	57 056	60 719	63 626	66 387	66 051
Autres programmes	**20 752**	**20 093**	**20 682**	**15 763**	**13 699**
Moins de 20 ans	1 691	1 733	1 727	1 550	1 495
20 ans et plus	19 061	18 360	18 955	14 213	12 204
Total	**101 040**	**104 645**	**108 838**	**106 881**	**105 786**

DEP : Diplôme d'études professionnelles
ASP : Attestation de spécialisation professionnelle
AFP : Attestation de formation professionnelle (jusqu'en juillet 2007)
Source : MELS (2008b), tableau 2.2.18.

L'augmentation de la fréquentation des programmes de formation professionnelle est perceptible dans tous les groupes d'âge. Bien que les données disponibles actuellement ne permettent pas d'établir des correspondances entre l'âge et le type de programme, il est peu hasardeux de formuler l'hypothèse selon laquelle les plus jeunes se trouvent majoritairement dans les programmes conduisant à un DEP alors que les plus âgés fréquentent sans doute davantage d'autres programmes, qui se concluent par des AFP[11]. Cette hypothèse est d'autant plus plausible si les individus sont aiguillés par Emploi-Québec, dont l'objectif est d'assurer une entrée plus ou moins rapide sur le marché du travail.

Tableau 5
Évolution du nombre d'inscriptions à des programmes menant à un DEP, à une ASP ou à une AFP en formation professionnelle dans les secteurs des jeunes et des adultes, réseaux public et privé, selon l'âge au 30 septembre (toutes sources de financement)

	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
19 ans et moins	24 289	24 953	25 752	26 054	27 846
20-24 ans	24 748	24 888	25 575	26 858	22 849
25-34 ans	18 450	20 837	22 080	23 298	23 618
35-44 ans	11 334	12 337	12 990	13 472	13 282
45 ans et plus	4 951	5 484	6 121	6 597	6 721
Total*	**83 772**	**88 499**	**92 518**	**96 279**	**98 114**

* Note : Ne contient pas les données sur les autres programmes.
Source : MEQ et MELS (2004c; 2005; 2007b; 2008b; 2008c), tableaux 2.2.20.

11. Considérant qu'il y a des besoins en main-d'œuvre, les commissions scolaires élaborent actuellement plusieurs programmes de formation menant à des métiers semi-spécialisés qui donnent lieu à des attestations d'études professionnelles (AEP).

Les obstacles à la participation

Les obstacles à la participation sont différents selon que nous nous situons dans une logique de gestion de l'offre ou dans une logique d'accueil de la demande. Au Québec, depuis le début des années 90 et en raison de la fermeture des enveloppes en formation générale à temps plein et à temps partiel, la logique prépondérante semble avoir été celle de la **gestion de l'offre**. L'introduction de la politique d'éducation des adultes et de la formation continue a amorcé un **virage vers la demande**. Toutefois, le développement d'une culture de l'apprentissage tout au long de la vie va nécessiter un travail constant, une telle culture n'étant pas encore acquise, comme le montre le fait que, par exemple en alphabétisation[12], les cibles visées de participation dans les commissions scolaires n'ont pas été atteintes.

La politique gouvernementale a mis en place plusieurs mesures pour susciter l'entrée des adultes en formation. Ainsi, l'introduction des services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement (SARCA) dans les commissions scolaires, le développement de la reconnaissance des acquis et la tenue, chaque année, de la Semaine québécoise des adultes en formation ont été salués comme étant des points forts parmi les actions menées depuis l'introduction de la politique gouvernementale en éducation des adultes et en formation continue. Un autre point fort est la création d'un nouveau curriculum en formation générale de base[13].

Si la formation est davantage adaptée aux besoins et aux réalités des adultes, si des activités de promotion et des services d'accompagnement se déploient, qu'est-ce qui empêche un plus grand nombre d'adultes à participer à une formation de base? Il existe diverses études qui font état des obstacles à la participation à la formation continue. Parmi celles-ci, l'une se penche plus spécialement sur les obstacles rencontrés par les adultes peu scolarisés (Lavoie et autres, 2004). Publiée en 2004, cette recherche est basée sur deux échantillons distincts, le premier étant composé de personnes peu scolarisées, le deuxième regroupant des formateurs et formatrices. Quarante-huit entrevues semi-dirigées ont été effectuées auprès de personnes peu scolarisées. Parmi ces dernières, dix-sept participaient à des activités de formation, seize avaient déjà participé et quinze ne participaient pas à des activités de formation continue. Neuf groupes de discussion ont réuni des formateurs et formatrices travaillant dans vingt Centres d'éducation des adultes dans les commissions scolaires et dans quatorze groupes populaires d'alphabétisation.

Selon cette étude, la pauvreté ressort comme étant un obstacle majeur qui accentue les autres problématiques situationnelles. Dans le premier échantillon, 25 % des personnes consultées travaillaient, 50 % recevaient de l'aide sociale, alors que d'autres bénéficiaient de l'assurance-emploi. Lorsque le budget est serré, les coûts directs (achat de livres et de matériel scolaire, droits d'inscription) et indirects (garderie, transport, habillement) deviennent des freins réels à la participation. L'encadré de la page suivante fait état des obstacles liés aux situations de vie, aux personnes peu scolarisées et aux institutions.

---

12. Soulignons que des activités d'alphabétisation sont aussi offertes par les organismes d'action communautaire autonomes accrédités par le MELS. La comptabilisation des inscriptions n'étant pas standardisée, le bilan du plan d'action 2002-2007 ne donne pas d'information là-dessus.
13. Bien qu'expérimenté dans différentes commissions scolaires, l'entrée en vigueur de ce nouveau curriculum basé sur les situations de vie des adultes a été reportée.

Obstacles à la participation chez les personnes peu scolarisées

Obstacles liés aux situations de vie

- ***Conditions matérielles précaires***
  - Les coûts directs (achat de livres et de matériel scolaire, droits d'inscription).
  - Coûts indirects (garderie, transport, habillement, essence).
  - La perspective de coupures si on est prestataire de l'assurance-emploi (disponibilité au travail).
  - Bref, en situation précaire, les bénéfices espérés pour le futur ne compensent pas les sacrifices faits au présent.
- ***Nature et conditions de travail***
  - Comme le travail assure un revenu, même bas, la priorité va au travail.
  - Les gens peu scolarisés font souvent un travail fatigant, cumulent parfois deux emplois, etc. Lorsque la formation s'ajoute, avec le temps de transport, la fatigue s'accroît et mène à l'abandon.
- ***Le vécu et les impératifs familiaux (plus présents chez les femmes)***
  - Le soin des enfants, les horaires, les problèmes familiaux.
- ***L'éloignement géographique***
  - Augmente les coûts et le temps à consacrer à la formation.
- ***Difficultés à gérer le temps***
  - Une personne en dehors du marché du travail peut éprouver de la difficulté à planifier un emploi du temps plus serré.

Obstacles liés aux personnes peu scolarisées

- ***Pratiques de lecture et d'écriture limitées***
  - (En rapport avec la perception négative de ses capacités.)
  - ***Mauvaises expériences antérieures à l'école***
- ***Perception négative de soi sur le plan de l'apprentissage et de l'intelligence***
- ***L'âge***
  - Une personne peut se sentir trop vieille à 30 ans ou à 60 ans.
  - Peur de faire rire de soi par des jeunes de 17-18 ans.
- ***Retombées lointaines de la formation***
  - Plus le chemin à parcourir est long (ex. celui du présecondaire), plus la perspective d'atteindre des résultats semble hors de portée.

Obstacles liés aux institutions

- ***Écueils lors de l'entrée en formation***
  - Lors des tests de classement, un adulte peut être classé à un niveau inférieur à celui atteint dans les études initiales, ce qui constitue un facteur de découragement.
- ***Mesures de soutien trop restrictives***
  - (Accès limité aux programmes de soutien financier, soutien variable de 12 à 36 mois.)
- ***Formalisme du cadre d'éducation***
  - Le nombre d'heures maximales accordées pour achever un programme (par exemple, 2000 heures en alphabétisation, 900 heures au présecondaire).
  - Les groupes trop nombreux qui causent trop d'attente pour avoir un soutien en formation individualisée, ce qui ajoute à la pression liée au nombre maximal d'heures pour achever un programme.
  - La présence massive des moins de vingt ans, dont plusieurs manquent de motivation et dérangent le groupe.
  - Les règles strictes édictées par Emploi-Québec (impossible de s'absenter un certain nombre de jours, même pour des raisons valables).

Des outils pour lever certains obstacles :
la reconnaissance des acquis et des compétences

La reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) étant l'une des quatre orientations structurantes de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, plusieurs efforts ont été menés depuis 2002 pour créer des référentiels de compétences, former du personnel et élargir l'offre de ces services.

En formation générale, l'instrument *Bilan des acquis relatifs à la formation générale de base* a été mis au point et expérimenté et devait être introduit dans les 50 commissions scolaires en 2006 et 2007. Il s'agit d'un outil utilisé par les services d'accueil, de référence, de conseil et d'accompagnement dans leur démarche préparatoire à la RAC. Dans les centres d'éducation des adultes, il est possible de passer différents tests qui mesurent l'équivalence de niveau de scolarité et reconnaissent des acquis en anglais, ou en français, langue seconde, et même dans des matières optionnelles pour l'obtention d'un DES. Un test de développement général ouvre la voie à la formation professionnelle. En 2005-2006, 9 456 adultes ont passé ce test, comparativement à 9 713 en 2003-2004. En 2003-2004, 80 % des demandes étaient concentrées dans 6 commissions scolaires.

En formation professionnelle, il y a eu augmentation des demandes de reconnaissance des acquis. En 2005-2006, 1 436 adultes se sont prévalus de ces services, comparativement à 1 249 en 2003-2004. Les demandes ciblaient 82 programmes différents.

Les organismes communautaires qui travaillent auprès des personnes faiblement alphabétisées ou éloignées du marché du travail utilisent *Nos compétences fortes*, outil élaboré par l'Institut de coopération pour l'éducation des adultes (ICEA) en 1996. Il s'agit d'une démarche dont l'objet est d'aider les personnes à mieux apprécier leur potentiel et leurs compétences acquises dans l'action. À terme, cette démarche peut conduire les adultes à s'inscrire dans une démarche de formation.

Source : Talbot (2007) et MELS (2007a).

1.1.1 Le soutien du revenu et l'aide financière en formation de base

Les conditions de vie étant très importantes, il est impératif de mieux connaître le soutien financier accordé aux adultes inscrits en formation de base. Par exemple, certains adultes, clients d'Emploi-Québec, peuvent recevoir un soutien du revenu et des allocations d'aide à l'emploi qui varient selon qu'ils sont prestataires ou admissibles à l'assurance-emploi, ou prestataires d'aide ou de solidarité sociale. D'autres adultes, s'ils sont inscrits en formation professionnelle, peuvent demander des prêts et bourses. En formation générale, les adultes qui ne sont pas envoyés par Emploi-Québec ne sont pas non plus admissibles au Programme de prêts et bourses (s'ils sont à temps plein), ni au plus récent programme Prêts pour études à temps partiel[14].

14. Rappelons que dans le plan d'action assorti à la politique de formation continue et d'éducation des adultes, l'introduction du programme Prêts pour études à temps partiel faisait partie des rares mesures financières nouvelles pour faciliter les inscriptions en formation de base.

Tableau 6
Aide possible aux individus selon les programmes et les régimes d'étude, enseignement secondaire

Type de programme	Régime	Aide aux individus		
		Soutien du revenu (MESS)	Prêts et bourses	Prêts temps partiel
Formation générale	Temps plein	X		
	Temps partiel			
Formation professionnelle				
DEP	Temps plein	X (rare)	X	
ASP et AEP	Temps plein	X	X (ASP)	
DEP, ASP	Temps partiel			X

Une apparence d'iniquité

Dans un même groupe d'étudiants adultes, certaines personnes s'endettent pour étudier et paient leur matériel scolaire et autres frais, alors que d'autres voient leurs frais de subsistance et autres frais liés aux études entièrement pris en charge par l'État. Pour avoir une idée du type de soutien accordé aux adultes en formation, nous avons comparé certaines données. Comme le montre le tableau ci-dessous, beaucoup de nouveaux inscrits sont envoyés par Emploi-Québec. À ce sujet, il est possible de penser que ces participants sont soutenus par Emploi-Québec pendant plus d'une année (ex. fréquentation de la formation générale pour obtenir des préalables à la formation professionnelle, ensuite formation professionnelle).

Tableau 7
Comparaison de certaines données pour connaître le niveau de soutien accordé aux adultes en formation de base

	2001-2002	2002 2003	2003-2004	2004-2005	2005-2006	2006-2007
Effectif en formation générale à temps plein dans les commissions scolaires (adultes, primaire et secondaire)	71 362	73 905	77 390	78 938	78 993	78 172
Effectif à la formation professionnelle, réseaux public et privé (secteur des adultes)	91 287	93 823	97 316	100 733	98 775	96 683
Adultes recevant un soutien financier :						
Nombre de nouveaux participants à la formation de base*, clientèle d'Emploi-Québec	27 182	32 431	32 772	35 223	36 373	33 923
Bénéficiaires de prêts et bourses (FP seulement, jeunes et adultes)	16 202	16 881	18 135	n. d.	20 125	20 620

Formation de base : francisation, alphabétisation, préalable à la formation professionnelle ou technique, formation générale au secondaire, métiers semi-spécialisés ou peu spécialisés, formation professionnelle au secondaire.

Source : MELS (2008c), tableaux 2.2.12 et 2.2.17, Emploi-Québec (2002; 2003; 2004; 2005, 2006, 2007) et Aide financière aux études (2003; 2004; 2005; 2008a, 2008b).

Le soutien du revenu accordé par Emploi-Québec aux individus en formation repose sur la Loi sur l'assurance-emploi, sur le Règlement sur l'assurance-emploi ainsi que sur la Loi sur l'aide aux personnes et aux familles et sur le règlement qui l'accompagne. Les différentes formes de soutien au revenu font en sorte que, dans un même groupe de formation, l'aide reçue varie d'une personne à l'autre.

Loi sur l'assurance-emploi

L'admissibilité à l'assurance-emploi se calcule selon une période de référence de 52 semaines qui précèdent la demande de prestation. Pour être admissible, la personne doit avoir travaillé un certain nombre d'heures, qui varie entre 420 et 700 heures en fonction du taux de chômage observé dans la région de résidence.

Le taux de chômage régional influence aussi le nombre de semaines minimales et maximales pendant lesquelles la personne sans emploi pourra recevoir des prestations d'assurance-emploi. Dans les régions où le nombre d'heures minimales est de 420, le minimum de semaines payables est de 37 et le maximum, de 50. Dans les régions où le nombre d'heures minimales est de 700 heures travaillées, le minimum de semaines payables baisse à 19 et le maximum, à 40.

En bref, plus le taux de chômage est bas, plus le travailleur doit avoir réalisé un grand nombre d'heures de travail, ce qui lui donne droit à moins de semaines de prestations.

La différence de traitement n'est pas seulement liée au taux de chômage régional; elle tient aussi compte d'autres facteurs, comme le fait d'être à son premier emploi ou d'avoir été absent du marché du travail. Dans ces deux cas, le nombre d'heures minimales exigées est de 910 là où le taux de chômage est bas et de 840 heures là où il est élevé. L'accès à ce soutien financier est donc plus difficile pour les jeunes, les femmes et les personnes immigrantes.

En septembre 2009, le maximum de salaire assurable est de 42 300 $. Comme l'assurance-emploi couvre 55 % du salaire admissible, la prestation hebdomadaire maximale est de 447 $. Le taux de 55 % du salaire assurable peut cependant être majoré jusqu'à un maximum de 80 % si la personne prestataire de l'assurance-emploi ou son conjoint reçoit la Prestation fiscale canadienne pour enfants (PFCE). Dans de tels cas, le ou la prestataire peut obtenir un supplément de revenu familial à condition que le revenu familial net n'excède pas 25 921 $. Si le revenu familial net est de moins de 20 921 $, la prestation augmente à 80 % du salaire assurable. Entre 20 921 $ et 25 921 $, le supplément diminue graduellement pour, à terme, se fixer à 55 % du salaire assurable.

Si Emploi-Québec dirige la personne qui reçoit des prestations d'assurance-emploi vers un programme de formation à temps plein, elle continue à recevoir ses prestations. Examinons l'hypothèse qu'après 4 semaines de chômage 2 personnes de régions différentes soient admises dans 2 programmes de formation d'une durée de 45 semaines. Celle qui a droit à un maximum de 50 semaines de prestations continuera à recevoir la même aide financière tout au long de sa formation tandis que celle qui a droit à 40 semaines demeurera prestataire de l'assurance-emploi pendant les 36 semaines restantes. Pour les quatre dernières semaines, elle recevra une allocation fixe par semaine.

Ainsi, une personne qui reçoit des prestations élevées de l'assurance-emploi a tout intérêt à être dirigée vers un programme de formation au début de sa période de chômage, *a fortiori* si elle demeure dans une région où le taux de chômage est bas.

Loi sur l'aide aux personnes et aux familles

La Loi sur l'aide aux personnes et aux familles détermine quatre types de programmes d'aide financière aux individus : Programme d'aide sociale pour les personnes qui n'ont pas de contraintes sévères à l'emploi; Programme de solidarité sociale pour personnes présentant des contraintes sévères à l'emploi; Programme alternative jeunesse pour les personnes de moins de 25 ans; programmes spécifiques qui accordent des aides financières aux personnes présentant des difficultés particulières.

À l'intérieur des programmes d'aide sociale et de solidarité sociale, le calcul de l'aide accordée se fait selon le schéma général suivant : prestation de base (variable selon la situation telle un adulte ou deux adultes) + selon la situation, ajustements pour adultes + ajustements pour enfants à charge + prestation spéciales.

Les prestations ainsi calculées peuvent ensuite être réduites d'un revenu de travail ou d'un autre revenu (s'il dépasse un certain seuil), des avoirs liquides (les avoirs permis varient selon la situation), d'un pourcentage déterminé sur la valeur des biens et, s'il y a lieu, d'un montant déterminé à titre de contribution parentale. Il est à noter ici qu'un jeune adulte est réputé recevoir une telle contribution, sauf s'il répond à certaines conditions similaires à celles définies dans le Programme de prêts et bourses (Aide financière aux études).

Les ajustements pour enfants à charge tiennent compte des autres sommes reçues en vertu du Soutien aux enfants, de la Prestation fiscale canadienne pour enfants et du Supplément de la prestation nationale pour enfants (SPNE). Il y a donc, ici encore, un lien avec d'autres programmes d'aide financière. S'il y a des enfants majeurs, d'autres allocations s'appliquent.

D'autres dispositions, auxquelles plusieurs normes se rattachent, prévoient des dépenses spécifiques pour, entre autres, les soins de santé.

Outre la question de la contribution parentale, la Loi sur l'aide aux personnes et aux familles prévoit une complémentarité avec le Programme de prêts et bourses, puisque les personnes qui fréquentent un établissement secondaire en formation professionnelle ou des établissements postsecondaires ne sont pas admissibles à des prestations, **sauf si elles sont aiguillées vers ces formations par Emploi-Québec,** à l'intérieur d'un programme d'aide à l'emploi ou d'aide et d'accompagnement social.

Pour les personnes qui reçoivent du soutien en vertu de la Loi sur l'aide aux personnes et aux familles, **la mesure de formation relève du programme d'aide à l'emploi et donne lieu à une allocation d'aide à l'emploi (45 $/semaine en septembre 2009) qui s'ajoute à la prestation de base (564 $/mois pour un adulte)** et, le cas échéant, aux autres prestations. Si l'adulte a un enfant à charge sans conjoint, une prestation de 25 $/semaine s'ajoute. S'il y a lieu, les personnes peuvent aussi avoir droit à des allocations de transport, des frais de garde et des frais pour matériel scolaire.

Le Programme alternative jeunesse donne lieu à une allocation jeunesse qui varie en fonction de la situation de l'adulte et de sa famille. Les programmes spécifiques, quant à eux, apportent un soutien aux personnes et aux familles qui ont des difficultés particulières. Les bénéficiaires de ces deux programmes peuvent aussi, s'ils sont admissibles, demander de l'aide en vertu des programmes d'aide sociale ou de solidarité sociale.

Les personnes qui ne sont pas admissibles au Programme d'aide sociale ou au Programme de solidarité sociale, les « sans soutien public du revenu », peuvent éventuellement obtenir de l'aide pour le transport, frais de garde, frais de matériel scolaire. Le droit à l'aide est déterminé par l'agent du Centre local d'emploi.

Le soutien financier proposé par le MELS provient du Programme de prêts et bourses. Introduit en 1966, le Programme a d'abord été conçu pour apporter une aide financière aux personnes qui fréquentaient les universités et les collèges[15]. C'est à partir de l'automne 1994 que les étudiants inscrits en formation professionnelle y sont devenus admissibles. En 2006-2007, 20 620 étudiants en formation professionnelle au secondaire ont reçu une aide financière. Le montant moyen de l'aide se situait à 7 104 $ (prêts et bourses). L'aide sous forme de prêts a totalisé 68,2 millions de dollars tandis que l'aide en bourses se chiffrait à 59,3 millions de dollars.

Comme pour les allocations reçues en aide sociale, le soutien financier accordé par le Programme de prêts et bourses tient compte de l'existence des programmes québécois et fédéraux destinés aux familles et aux enfants.

Le Soutien aux enfants

Au Québec, le Soutien aux enfants (SAE) est un crédit d'impôt remboursable qui est offert à toutes les familles qui ont un ou plusieurs enfants de moins de 18 ans. Il remplace les prestations familiales, le crédit d'impôt non remboursable et la réduction d'impôt à l'égard de la famille. Les montants varient en fonction du revenu familial et du type de famille. En 2009, par exemple, une famille monoparentale dont le revenu familial se situe entre 0 $ et 32 696 $ reçoit 2 924 $ pour un enfant, 4 007 $ pour deux enfants et 6 713 $ pour quatre enfants. Une famille monoparentale dont le revenu est de 100 000 $ reçoit 912 $ pour un enfant, 1 473 $ pour deux enfants et 4 021 $ pour quatre enfants. Ces sommes sont non imposables.

Source : http://www.rrq.qc.ca/fr/programmes/soutien_enfants/tableaux_comparaison.htm.

La Prestation fiscale canadienne pour enfants

La Prestation fiscale canadienne pour enfants (PFCE) est versée pour les enfants de moins de 18 ans et est calculée en fonction du revenu familial net ajusté de l'année précédente. Lorsque les familles sont à faible revenu, le Supplément de la prestation nationale pour enfants (SPNE) s'ajoute. Les prestations sont versées mensuellement et calculées en fonction du revenu familial net et du nombre d'enfants. En 2009, par exemple, une famille dont le revenu familial net est de moins de 23 710 $ reçoit 284,66 $ par mois pour un enfant, 549,41 $ pour deux enfants et 1 079 $ pour quatre enfants. Une famille dont le revenu est de 100 000 $ reçoit 12,87 $ par mois pour un enfant, 25,75 $ par mois pour deux enfants et 264,58 $ par mois pour quatre enfants. De plus, la Prestation pour enfants handicapés (PEH) est versée à certaines conditions. Ces prestations sont non imposables.

Source : http://www.cra-arc.gc.ca/bnfts/cctb_pymnt08-fra.htlm.

La Prestation universelle pour la garde d'enfants

La Prestation universelle pour la garde d'enfants (PUGE) du gouvernement fédéral est versée indépendamment du revenu pour chaque enfant de moins de 6 ans. L'allocation est de 100 $ par mois par enfant et elle doit être déclarée comme revenu.

15. Pour plus d'information sur les paramètres du Programme, voir le chapitre 2, page 39.

Un système de prêts et bourses pour adultes?

En 2002, la commission Jean recommandait de mettre sur pied un système de prêts et bourses pour adultes qui serait différent de celui offert aux étudiants réguliers. Le système préconisé devait avoir les caractéristiques suivantes :

- inclure la formation à temps partiel et à temps plein;
- soutien financier qui varierait selon :
  - la scolarité antérieure;
  - le revenu, pondéré en fonction des responsabilités familiales;
- 60 % de l'enveloppe disponible serait réservée aux adultes avec moins de 10 ans de scolarité et un revenu inférieur – à l'époque – à 10 000 $;
- en formation de base, le prêt ne serait pas préalable à l'obtention d'une bourse.

Ce système de prêts et bourses pour adultes aurait été complémentaire aux autres formes d'allocations (assurance-emploi, aide sociale).

Source : Commission d'étude sur la formation des adultes (1982), tome 2, p. 317-319.

1.2 La formation de base dans les entreprises

Généralement, les employeurs sont peu portés à investir dans la formation de base de leurs employés, puisqu'ils considèrent que celle-ci relève du système d'éducation et de la sphère publique. Cette attitude est beaucoup plus forte à l'égard des compétences en lecture, en écriture et en calcul qu'à l'égard des autres compétences qui font partie de la formation de base, telles que la capacité de communiquer, de travailler en équipe, d'utiliser les technologies de l'information et de communication et d'analyser et de résoudre de nouveaux problèmes.

Dans une société où l'éducation est obligatoire jusqu'à 16 ans, il est difficile de percevoir que des adultes puissent éprouver des problèmes en lecture et en calcul. Or, ces carences relèvent de diverses situations : difficultés persistantes, tout au long de la scolarisation, à assimiler et à utiliser les codes de lecture et d'écriture, courte scolarité, notamment chez certaines catégories d'immigrants, faible utilisation des compétences à l'âge adulte qui amène à une perte graduelle des acquis antérieurs.

La perte des acquis antérieurs ne se réalise pas seulement dans le temps personnel, mais aussi dans le temps de travail. Dans beaucoup d'emplois, les travailleurs utilisent peu, ou sommairement, leurs compétences en lecture et en écriture, ce qui conduit à une déqualification sur cet aspect. C'est habituellement lorsque l'entreprise introduit de nouveaux procédés de production ou quand elle fait des transformations dans l'organisation du travail qu'elle se heurte à la question de la formation de base. Lorsque la main-d'œuvre est disponible, la stratégie est souvent d'embaucher de nouveaux employés mieux formés. Or, avec le vieillissement de la population, cette stratégie risque de devenir plus difficile à appliquer. Déjà, certains secteurs d'emploi affichent une proportion plus grande de travailleurs âgés et de travailleuses immigrantes. Mentionnons, à titre d'exemple, ceux de la forêt et de l'industrie textile.

Malgré ces constats généraux, il se fait de la formation de base en entreprise. La porte d'entrée est souvent celle de la formation plus technique. À ce sujet, l'expérience des Services aux entreprises (SAE) des commissions scolaires est éclairante[16]. Lorsqu'ils sont appelés en entreprises, les SAE prennent note des compétences existantes et, ce faisant, sont souvent en mesure de faire valoir que la formation de base pourrait être un préalable aux activités de formation technique.

Une fois que l'entreprise a reconnu la pertinence de la formation de base, d'autres obstacles doivent être levés. Dans les petites et moyennes entreprises, il est souvent difficile de tenir des activités de formation sans nuire à leur fonctionnement. Même le fait d'offrir la formation en dehors des heures de travail peut s'avérer ardu si, au lieu d'engager des employés additionnels, l'employeur a plutôt recours aux heures supplémentaires.

La réticence des employeurs face à l'alphabétisation trouve un écho chez les employés. Chez plusieurs, l'éventualité de participer à des activités visant à combler des carences en lecture renvoie à une image négative de soi et est source de gène face aux autres travailleurs et travailleuses. L'action positive des syndicats face à la formation de base s'avère être un élément facilitant.

Le soutien financier aux entreprises pour la formation de base

Les entreprises qui décident d'offrir de la formation de base à leurs employés peuvent recevoir un soutien financier sous forme de subventions ou des crédits d'impôt remboursables. Sans que ce soit limitatif, les deux encadrés suivants font état de ces formes de soutien financier.

16. Voir Lalande (2005). Notons aussi que la Commission de l'éducation des adultes et de la formation continue du Conseil supérieur de l'éducation prépare actuellement un avis sur *La réponse du réseau de l'éducation aux besoins des entreprises et aux besoins de formation continue de leur personnel.* Cet avis tient compte des services aux entreprises dans les commissions scolaires, les cégeps et les universités.

Le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre

Le Fonds de développement et de reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre (FDRCMO) est constitué à partir des sommes versées à Revenu Québec par les entreprises qui n'ont pas réalisé des dépenses pour au moins 1 % de leur masse salariale (1 million de dollars et plus) en formation. Pour 2009-2010, le Fonds totalise 25 millions de dollars. Comme il a été mentionné en introduction, c'est la CPMT qui détermine les orientations annuelles et les ressources qui y sont affectées.

Outre les sommes réservées aux initiatives de la Commission (2,0 millions de dollars), au Programme de subvention à la recherche appliquée (1,0 million de dollars) et aux frais de gestion liés à l'application de la Loi et au traitement des demandes de subvention (4,3 millions de dollars), la majorité du Fonds sert à soutenir la formation en entreprise. Cette année, les sommes sont disponibles dans deux programmes, soit le Soutien aux promoteurs collectifs pour le développement de la main-d'œuvre (11,7 millions de dollars) et le Soutien régionalisé aux entreprises pour le développement de la main-d'œuvre (6,0 millions de dollars).

Dans ces deux programmes de financement, les demandes de subvention peuvent, entre autres objectifs, mener à l'acquisition de la formation de base par des personnes en emploi. Cela comprend : apprendre à lire, écrire et compter; les activités préparatoires aux tests d'équivalence de niveau secondaire, l'acquisition d'unités pour l'obtention du DES ou du DEP; l'acquisition d'une attestation d'études professionnelles ou d'une certification liée à une norme professionnelle.

Le Programme d'apprentissage en milieu de travail

Issu du Cadre général de développement et de reconnaissance des compétences adopté par la Commission des partenaires du marché du travail en 2002, le Programme d'apprentissage en milieu de travail (PAMT) mène à l'apprentissage de métiers dont les normes professionnelles ont été élaborées par Emploi-Québec en collaboration avec l'un ou l'autre des 30 comités sectoriels de main-d'œuvre. À l'heure actuelle, des normes professionnelles ont été fixées pour 54 métiers.

L'apprentissage d'un métier en entreprise se fait en jumelant un apprenti avec un compagnon. C'est ce dernier qui assure la formation et l'encadrement de l'apprenti, et ce, dans le respect des étapes prévues pour l'acquisition des compétences établies. Le temps d'apprentissage dépend du métier et de l'expérience de l'apprenti. À terme, il conduit à un certificat de qualification professionnelle délivré par Emploi-Québec et consigné dans le Registre des compétences. Pour devenir apprenti, l'individu doit avoir 16 ans ou plus et déjà travailler dans l'entreprise.

L'entreprise qui accueille un apprenti est admissible à un crédit d'impôt remboursable du gouvernement du Québec qui correspond à 30 % des dépenses salariales (apprenti et compagnon), mais des montants maximaux s'appliquent. L'entreprise dont la masse salariale est de 1 million de dollars ou plus peut comptabiliser les dépenses engagées comme investissement en formation.

Quelques données sur le nombre d'ententes signées avec Emploi-Québec relatives au PAMT :
2007-2008 : 4 296
2006-2007 : 3 854
2005-2006 : 5 519

1.3 En résumé

Depuis l'entrée en vigueur de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, des efforts ont été faits pour favoriser l'accueil et la référence dans les commissions scolaires, augmenter la fréquentation de la formation de base et développer le service de reconnaissance des acquis.

Sur le plan de l'aide financière aux individus, Emploi-Québec a accru le nombre de participants à la mesure de formation de la main-d'œuvre, ce qui a fait en sorte que davantage d'individus ont pu avoir accès à des activités de formation, tout en étant appuyés financièrement. Par ailleurs, en formation professionnelle, le nombre de bénéficiaires du Programme de prêts et bourses a aussi augmenté.

Même si des différences subsistent, l'analyse des diverses formes d'aide financière accordées aux individus a permis de constater des efforts d'harmonisation entre les programmes du MELS et du MESS. De plus, ces programmes tiennent compte des allocations québécoises et fédérales versées pour les enfants.

Bien que ce procédé ne soit pas très répandu, des entreprises proposent certaines activités en formation générale de base. Elles peuvent aussi intervenir pour offrir une première qualification par l'apprentissage en milieu de travail. Toutefois, en formation de base, l'État demeure le principal bailleur de fonds.

Questions à retenir

- ⇨ En formation de base, quels sont les points forts et les aspects à améliorer?
- ⇨ Les formes de soutien financier offert aux individus permettent-elles de répondre adéquatement aux besoins des personnes? Si tel n'est pas le cas, quels sont les principaux problèmes et qui sont les laissés pour compte? Quelles solutions peuvent être envisagées?

Chapitre 2

Les besoins de développement et de mise à jour des connaissances et des compétences

La deuxième grande orientation de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue a pour objet de maintenir et de rehausser sans cesse le niveau de compétences des adultes. Pour réaliser cet objectif, le plan d'action 2002-2007 qui lui était associé misait principalement sur la formation en entreprise. C'est dire que, dans ce cas, l'accès aux activités d'apprentissage est médiatisé par les entreprises et peut résulter d'une négociation ou d'une concertation avec l'employeur[17].

Une personne qui n'est pas employée dans une entreprise qui offre de la formation, un travailleur atypique (autonome, à temps partiel, sur appel) ou tout autre adulte qui désire améliorer ses compétences ou son horizon professionnel – ou autre – est réputé pouvoir s'inscrire à des activités formelles d'apprentissage dans les collèges et les universités. Selon divers constats, il semble qu'il soit actuellement plus facile pour un individu d'avoir accès à la formation universitaire qu'à la formation collégiale. Ces difficultés ne relèvent pas tant d'une absence de demande que de la gestion de l'offre de formation.

2.1 Les possibilités d'accueil dans les collèges et les universités

Ces deux ordres d'enseignement ont des modes d'organisation et de financement différents. C'est pourquoi ils sont présentés ici d'une façon séparée.

2.1.1 L'enseignement collégial

Dans le plan d'action 2002-2007, on annonçait « des assouplissements budgétaires, administratifs et organisationnels pour faciliter les études à temps partiel au secondaire et au collégial ». Par ailleurs, aucun élément de nature financière n'était prévu pour le collégial. C'est sans doute pourquoi le bilan synthèse se contente de mentionner que :

> Les collèges publics et privés ont poursuivi la diversification de leur offre de formation par l'élaboration de nouveaux programmes d'études menant à une attestation d'études collégiales (AEC). Près d'une dizaine de nouveaux programmes d'études par mois sont élaborés par les collèges. [...] Le nombre de programmes d'études actifs (offerts ou non) menant à une AEC s'élève actuellement à près de 1 340 (collèges publics et privés confondus).
> (Comité de coordination MELS-MESS, 2007, p. 8)

Si le bilan synthèse s'attache au nombre de programmes d'AEC, il évite toutefois de mentionner le nombre d'étudiants qui ont fréquenté ces programmes pendant la période 2002-2007. C'est compréhensible puisque, contrairement à ce qui était planifié pour la formation au secondaire, le plan d'action ne prévoyait aucune cible à atteindre ni d'augmentation de la clientèle. En fait, depuis 1996, l'effectif de la formation continue au collégial ne cesse de diminuer, passant de 57 303 en 1996 à 27 788 en 2007 (trimestres

17. Rappelons que la formation en entreprise est souvent dispensée par les services aux entreprises des commissions scolaires et des collèges publics.

d'automne)[18]. Fait remarquable, tous les types de programmes ont subi une décroissance. La fréquentation des programmes plus courts en formation technique menant à des attestations d'études collégiales a connu une diminution de 34 %, alors que celle des cours hors programme a été réduite de 83 %. Quant aux programmes menant à un diplôme d'études collégiales (DEC) technique ou préuniversitaire, leur clientèle a baissé d'environ de moitié.

Figure 3
Évolution de l'effectif de la formation continue au collégial selon les programmes d'études, réseaux public et privé, à temps plein et à temps partiel

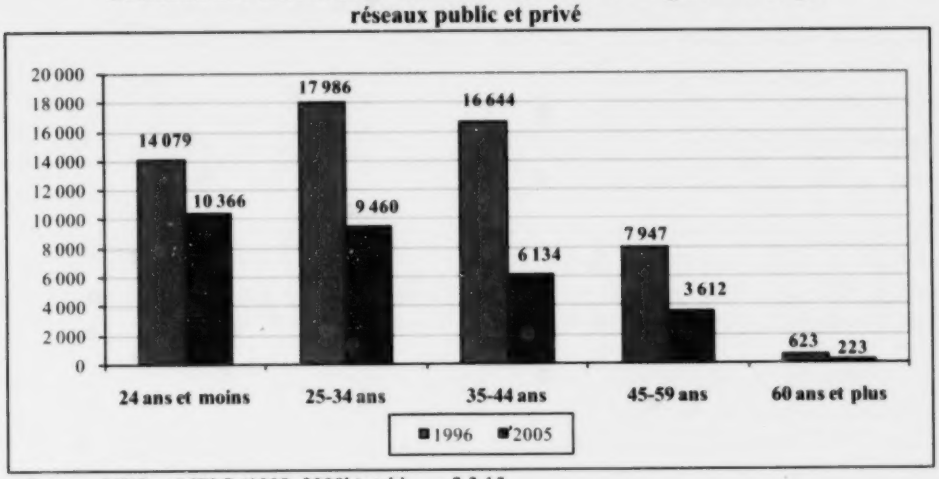
	1996	2001	2005	2006
Total*	57 303	41 636	29 990	29 110
AEC	29 860	28 273	21 068	20 982
Hors programme	17 485	6 927	3 307	2 882
DEC technique	4 842	3 665	3 171	2 846
DEC préuniversitaire	5 097	2 735	2 387	2 326

* Le total inclut de petits nombres de personnes en « accueil et transition ».
Source : MEQ et MELS (1998; 2005; 2008b) tableaux 2.3.6.

La diminution de clientèle est plus marquée chez les 35-44 ans et les 25-34 ans. En 1996, ces deux groupes d'âge étaient très présents mais, en 2005, ce sont les 24 ans et moins qui constituent le groupe le plus nombreux. À l'automne 2005, les personnes de cette catégorie d'âge représentaient 34,8 % de l'effectif, comparativement à 24,6 % en 1996. Cette évolution est cohérente avec le fait que les adultes ont de moins en moins accès à la formation à temps partiel. Cela se vérifie notamment sur le plan de la fréquentation des programmes menant à des attestations d'études collégiales (figures 4 et 5, page suivante).

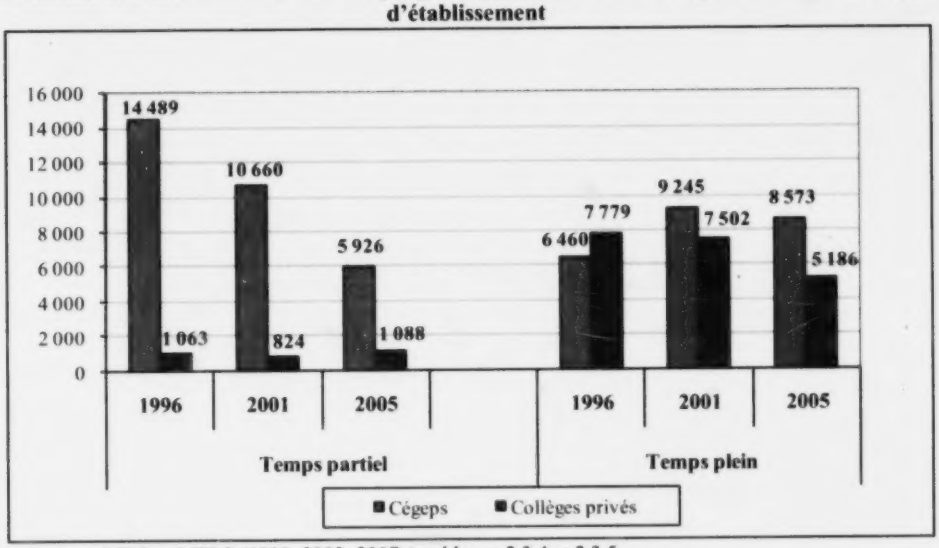
18. Nous ne faisons pas référence ici à la formation offerte aux entreprises ni à la formation autofinancée.

Figure 4
Évolution de l'effectif de la formation continue au collégial selon l'âge, réseaux public et privé



Source : MEQ et MELS (1998; 2008b), tableaux 2.3.15.

Figure 5
Évolution de l'effectif inscrit dans les programmes d'AEC selon le régime d'études et le type d'établissement



Source : MEQ et MELS (1998; 2003; 2007a), tableaux 2.3.4 et 2.3.5.

Si les 24 ans et moins se prévalent des services de formation continue, il y a aussi des 25 ans et plus qui s'inscrivent en enseignement ordinaire à temps plein. À l'automne 2006, les 25 ans et plus représentaient 14,3 % de l'effectif des programmes menant à un DEC technique et 7,6 % de l'ensemble de la clientèle de cette filière de formation (tableau 8).

Tableau 8
Enseignement ordinaire, réseaux public et privé, effectif selon l'âge

	1996		2005	
	25 ans et plus	**tous âges**	**25 ans et plus**	**tous âges**
DEC technique	9 498	85 492	10 764	75 043
Ensemble des programmes	12 367	180 091	12 041	159 306

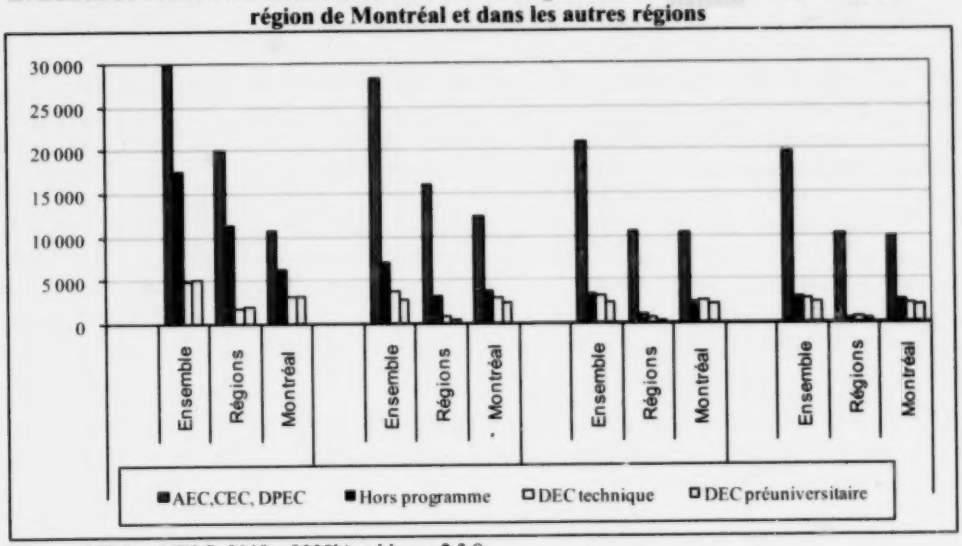
Source : MEQ et MELS (1998; 2007a), tableaux 2.3.14.

Toutes les données montrent que, mis à part les services aux entreprises, le système public collégial s'oriente maintenant davantage vers la formation individuelle à temps plein. Nous verrons plus loin que cela découle en grande partie des règles de financement du MELS, lequel demeure le principal bailleur de fonds.

Le phénomène le plus étonnant dans l'évolution de la fréquentation des adultes au collégial est sa décroissance marquée dans les régions autres que celle de Montréal. Entre 1996 et 2007, la baisse d'effectif a été de - 30 % à Montréal, comparativement à - 66 % dans l'ensemble de toutes les autres régions[19]. Cette évolution a fait en sorte qu'à l'automne 2007 il y avait moins d'effectif dans toutes les régions (11 555) que dans celle de Montréal (16 233). En fait, on peut dire que, dans les régions, les Services de la formation continue n'enregistrent pratiquement plus d'inscriptions au DEC technique et préuniversitaire et que seuls les programmes de formation menant à une attestation d'études collégiales demeurent accessibles. Même à cela, l'effectif annuel est passé de 19 798 en 1996 à 10 073 en 2007. Dans la même période, toujours pour des programmes de formation menant à une AEC, la décroissance a été moindre à Montréal, l'effectif passant de 10 798 à 9 653. Notons toutefois que, dans cette région, 40 % de l'effectif dans les programmes d'AEC fréquente des établissements privés (subventionnés et non subventionnés).

19. Incluant celles de la Montérégie, de Laval et de la Capitale-Nationale.

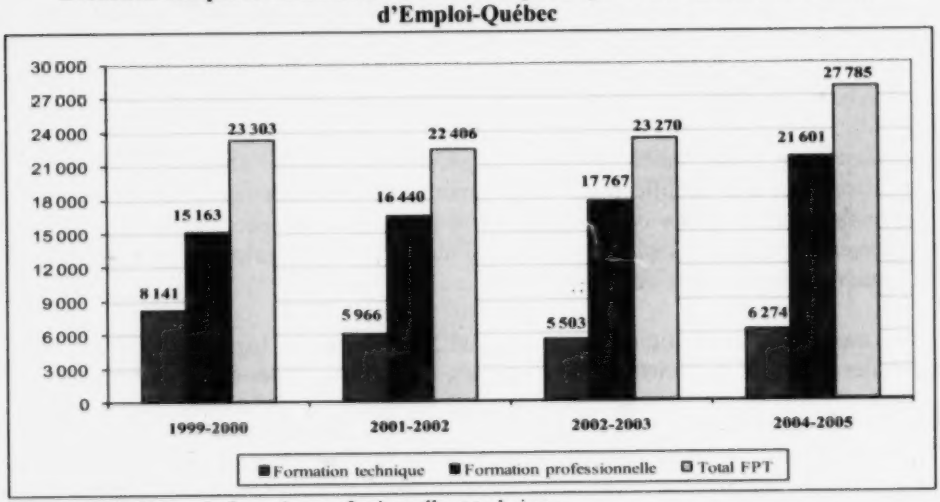
Figure 6
Évolution de l'effectif en formation continue au collégial dans l'ensemble du Québec, dans la région de Montréal et dans les autres régions



Source : MEQ et MELS, 2002c; 2008b), tableaux 2.3.9.

Ces données confirment que la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue s'est peu attardée à la formation collégiale. Le fait de se centrer quasi exclusivement sur la formation de base aurait-il eu comme résultat de favoriser des investissements dans ce sens? Tant en formation professionnelle au secondaire qu'en formation technique, les programmes de courte durée conduisant à une attestation d'études sont souvent financés par Emploi-Québec. Dans la figure suivante, nous constatons que l'augmentation du nombre de nouveaux participants à la mesure formation financée par Emploi-Québec a davantage été orientée vers la formation professionnelle que vers la formation technique.

Figure 7
Évolution comparée du nombre de nouveaux participants à la mesure formation d'Emploi-Québec



Note : FPT désigne la formation professionnelle et technique.
Source : Emploi-Québec (2000; 2002; 2003; 2005).

Réalisée en collaboration avec les cégeps, une recherche de Bélanger, Carignan et Robitaille (2007) constate elle aussi la diminution de la clientèle, entraînée par l'effondrement de la formation à temps partiel. Les auteurs relèvent un paradoxe : comment se fait-il que les adultes fréquentent peu ces établissements alors que les études de Statistique Canada montrent qu'il y a une augmentation de la participation de la population adulte à des activités de formation? Selon les chercheurs, ce recul est d'autant plus marquant qu'il va contre la tendance à une montée des publics adultes dans les collèges nord-américains. Ils estiment que le public non rejoint est :

- ⇨ La population qualifiée en emploi qui ne peut participer qu'à temps partiel. Or, « près de 40 des services de formation continue disent ne plus offrir de formation à temps partiel et deux tiers des services affirment avoir des difficultés à rejoindre la population en emploi à cause des contraintes d'horaires liées à conciliation travail-famille-études » (Bélanger, Carignan et Robitaille, 2007, p. 38).

- ⇨ La population qualifiée immigrante dont les besoins recouvrent des activités de mise à niveau à la suite d'une reconnaissance des acquis et des compétences, une meilleure maîtrise de la langue, la connaissance des lois et des us et coutumes de la vie sociale et culturelle.

- ⇨ Les diplômés de la formation technique et leur développement professionnel continu : les cégeps n'ont pas investi ce secteur.

- ⇨ La population âgée de 45 à 65 ans dont la demande ira croissant à cause des transformations sur le marché du travail.

Le problème du peu de participation des adultes aux services de formation continue dans les cégeps ne viendrait donc pas de l'absence d'une demande de formation mais de son expression envers les collèges. Parmi les obstacles à l'expression de cette demande, les auteurs relèvent notamment que seulement 54 % des cégeps ont un service d'accueil et de référence, ce qui fait en sorte que les adultes sont peu informés des appuis financiers disponibles[20].

Pourquoi les cégeps semblent-ils être devenus moins proactifs en formation continue? Ont-ils les moyens et la capacité d'agir en amont (susciter et accueillir la demande), de répondre aux besoins de formation et d'effectuer un suivi? La recherche-action a permis de comprendre que les services de formation continue des cégeps sont eux-mêmes aux prises avec divers obstacles d'ordre organisationnel, institutionnel et financier.

Les obstacles organisationnels sont liés aux possibilités – ou à l'absence de possibilité – d'initiatives face à la planification, à la programmation, à l'aménagement des conditions d'apprentissage, aux lieux de formation, aux horaires et à l'accessibilité aux services complémentaires (par exemple, la faible possibilité d'offrir du temps partiel ne permet pas de répondre aux conditions de vie des adultes).

Quant aux obstacles institutionnels, ils sont liés au cadre législatif, aux politiques nationales et locales qui orientent les pratiques, aux traditions des établissements qui font

20. Prêts pour études à temps partiel, prêts et bourses pour études à temps plein, remboursement des frais d'inscription par les entreprises à même la loi du 1 %, déductions fiscales, régimes d'épargne-actions en formation continue, pratique 4/5 (80 % du salaire pour obtenir une 5e année disponible).

– ou qui ne font pas – une place plus ou moins grande à la formation continue, notamment dans leur planification stratégique, aux relations entre les départements et les services de formation continue, aux conventions collectives, etc.

Les obstacles financiers viennent des modes de financement, de la diminution des enveloppes budgétaires et du fait que dans plusieurs collèges les surplus engendrés par les Services de formation continue soient récupérés pour équilibrer les budgets généraux des établissements. Dans plusieurs cégeps, les Services de formation continue ont peu de marge de manœuvre pour favoriser l'expression de la demande et doivent se confiner à l'organisation immédiate d'activités de formation.

Venant majoritairement du MELS, le financement des activités de formation se fait surtout sous la base d'enveloppes fermées qui, à l'heure actuelle, ne permettent pas de répondre à la demande, même si elle paraît faible. Ainsi, plusieurs services de formation continue sont contraints d'établir des listes d'attente dans les programmes menant à des AEC. Alors, au lieu de susciter des attentes qui pourraient ne pas recevoir de réponse, plusieurs services gardent un profil bas.

Tableau 9
Financement du MELS et du MESS à l'enseignement collégial

Formation		Régime	Sources de financement		Possibilités d'aide aux individus		
				Caractéristiques	Soutien du revenu	Prêts et bourses	Prêts temps partiel
Préuniversitaire	DEC	t. plein	MELS*(gratuité)	enveloppe ouverte		X	
		t. partiel	MELS Individus (droits de scolarité)	enveloppe fermée			X
Technique	DEC	t. plein	MELS (gratuité)	enveloppe ouverte		X	
		t. partiel	MELS Individus (droits de scolarité)	enveloppe fermée			
	AEC	t. plein et t. partiel	MELS	enveloppe fermée		X	
		t. plein	MESS	places limitées, analyse de besoins en main-d'œuvre	X		
Hors programme		t. plein	MELS	enveloppe ouverte		X	
		t. partiel	MELS Individus (droits de scolarité)	enveloppe fermée			X

* La subvention du MELS est calculée sur une base périodes d'études par semaine.

Note : En 2009-2010, le MELS ferait une certaine ouverture de l'enveloppe destinée aux cours hors programme à temps partiel. Pour que ces cours soient financés, un cégep doit cependant avoir l'aval de la table régionale en éducation.

Les obstacles à la participation

S'il y a des obstacles qui sont intrinsèques aux institutions, d'autres proviennent de la situation de vie des individus. Dans le chapitre 1, nous avons vu ceux qui étaient plus spécifiques aux personnes peu scolarisées. L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), dont la population cible est celle des 16 ans et plus, touche un éventail plus large. La partie québécoise de cette enquête a rejoint 4 166 ménages. Certaines données ont trait à la participation à des activités de formation et aux obstacles qui empêchent une telle participation.

Parmi les obstacles le plus souvent invoqués pour ne pas participer à une formation structurée, le manque de temps est prépondérant (73 %). Il est suivi par les obligations personnelles et familiales (41 %), le fait que la formation ne soit pas une priorité du moment (33,2 %) et l'incapacité de payer (30,1 %). Dans des proportions moindres, les répondants ont aussi indiqué que les cours offerts ne correspondent pas à leurs besoins ou à leur intérêt (14 %), un manque de confiance en leur capacité d'apprenant (10,6 %) et des raisons de santé (6,6 %).

La question du manque de temps peut camoufler d'autres barrières telles que le fait d'avoir vécu des expériences scolaires antérieures éprouvantes, être liée au lieu de résidence et au fait de ne pas pouvoir consacrer le temps nécessaire au transport, faire référence à un double emploi ou à un travail atypique qui ne permet pas des horaires fixes, etc. L'obstacle des obligations personnelles et familiales est cité par 64 % des parents. L'incapacité de payer reflète la situation financière de ceux qui ont indiqué cet élément, puisque seulement 17 % des personnes dont le revenu atteignait ou dépassait 40 000 $ en ont fait mention (Bernèche et Perron, 2006, p. 160-161).

Libérer du temps

Il est possible de contourner l'obstacle du manque de temps par des formules visant à libérer du temps (partage du temps de travail, par exemple) ou par des congés éducation ou des congés de formation. Cette dernière formule permet aux travailleurs de s'absenter de leur travail, pour une période plus ou moins longue, tout en garantissant leur réintégration en emploi après la formation.

Les congés de formation peuvent être associés à des comptes épargne formation individuels ou des comptes épargne compétences. Ces comptes sont habituellement alimentés par plusieurs parties : pouvoirs publics, personnes, entreprises, organismes sectoriels. Ces comptes sont expérimentés dans différents pays européens, selon diverses modalités.

2.1.2 L'enseignement universitaire

À l'université, la notion d'éducation des adultes est plus difficile à cerner. Dans ses enquêtes sur l'éducation et la formation des adultes, Statistique Canada inclut les étudiants de 25 ans et plus inscrits à temps plein à un programme postsecondaire. Pour le Conseil supérieur de l'éducation, les 25 ans et plus font aussi partie de l'éducation des adultes. Contrairement au Conseil supérieur de l'éducation, le Comité d'experts sur le financement de l'éducation des adultes a émis l'hypothèse que la majorité des adultes s'inscrit davantage dans des programmes de courte durée menant soit au certificat, au diplôme ou à l'attestation. Ces adultes représentent environ le tiers de l'effectif global et sont

majoritairement inscrits à temps partiel. En prenant comme référence la définition du Comité d'experts, nous constatons que « l'effectif adulte » s'est maintenu dans les universités au cours des cinq dernières années, et ce, malgré une perte d'effectif dans les programmes de certificat de 1er cycle. Cette décroissance a toutefois été compensée par une augmentation dans les programmes de certificats et diplômes de 2e cycle.

Tableau 10
Évolution de l'effectif étudiant dans les universités (trimestres d'automne)

	1999	2001	2003	2005	2006
Certificat et diplôme de 1er cycle	49 637	46 394	47 570	44 041	42 038
Certificat et diplôme de 2e cycle	5 596	7 301	8 941	9 912	10 301
Attestations, microprogrammes et étudiants libres	21 028	21 395	22 172	21 556	22 613
Total 1er et 2e cycles autres que le baccalauréat et la maîtrise	**76 251**	**75 090**	**77 691**	**75 509**	**75 002**

Source : MELS (2005; 2008b), tableaux 2.4.14, 2.4.15 et 2.4.17.

Que nous options pour l'une ou pour l'autre définition, il appert que l'accessibilité des adultes à la formation universitaire est moins restrictive qu'elle ne peut l'être au collégial. Les adultes peuvent davantage s'inscrire à temps partiel puisque les enveloppes budgétaires sont ouvertes et que le financement du MELS est attribué sur la base d'étudiant équivalent temps plein. De prime abord, nous pourrions croire que cette plus grande latitude dans le financement va de pair avec une plus grande contribution des individus aux coûts directs de formation. Pourtant, au collégial, bien que les étudiants à temps partiel paient des droits de scolarité, le financement ministériel s'effectue à partir d'enveloppes fermées.

Tableau 11
Financement à l'enseignement universitaire (base étudiant équivalent temps plein)

Types de programmes	Régime	Sources de financement		Aide aux individus		
			Caractéristiques	Soutien du revenu	Prêts et bourses	Prêts temps partiel
Tous les programmes	Temps plein, temps partiel	MELS Individus (droits de scolarité)	Enveloppe ouverte		X	X

La reconnaissance des acquis au collégial et à l'université

En 2005-2006, la reconnaissance des acquis était offerte dans 42 **cégeps** de la province mais il est probable que quelques cégeps recevaient la majorité des demandes. Ainsi, en 2003-2004, 63 % des demandes étaient adressées à huit collèges. Les demandes de reconnaissance des acquis sont passées de 1 664 en 2004-2005 à 2 083 en 2005-2006. Ces demandes touchaient 118 programmes d'études, principalement ceux menant à des AEC.

Depuis l'introduction de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, le MELS favorise une approche harmonisée pour la reconnaissance des acquis en formation professionnelle et technique, et finance des offres de services regroupées sur une base régionale. Les regroupements peuvent s'effectuer autour d'établissements d'un même niveau d'études comme à Montréal (services régionaux séparés pour la formation professionnelle et pour la formation technique) ou réunir des établissements de divers niveaux d'études. Les modes d'organisation diffèrent selon les régions.

D'après une étude réalisée par l'Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française (ACDEAULF), il y a deux sortes de reconnaissance des acquis dans les **universités**. La première est celle qui se fait à l'admission, puisque des personnes peuvent être admises sur d'autres bases que les diplômes antérieurs. La deuxième est en rapport avec la reconnaissance de crédits ou d'équivalences de cours. Ce type de reconnaissance s'effectue à la pièce, au cas par cas, et se base habituellement sur des contenus ou des objectifs de cours suivis antérieurement. Les pratiques varient selon les programmes d'études (certificats et autres) et selon les facultés.

2.1.3 Le soutien du revenu et l'aide financière

Les personnes recevant de l'assurance-emploi ou des prestations du ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale peuvent, si elles sont pilotées par Emploi-Québec, conserver leurs prestations. Même si elles sont le plus souvent dirigées vers des programmes menant à des attestations d'études collégiales, un petit nombre de personnes sont orientées chaque année vers les universités. À ce sujet, il est possible que cette intervention se fasse en complémentarité avec le Programme de prêts et bourses lorsque, par exemple, l'étudiant a atteint le maximum d'endettement et qu'il ne lui reste plus que quelques cours à suivre pour achever son programme d'étude. C'est toutefois le Programme de prêts et bourses qui est le plus sollicité. En 2006-2007, 42 471 étudiants (tous âges) en formation collégiale (programmes subventionnés) ont reçu une aide financière. Le montant moyen de l'aide se situait à 6 096 $ (prêts et bourses). L'aide sous forme de prêts a totalisé 109,6 millions de dollars tandis que l'aide en bourses se chiffrait à 89,2 millions de dollars. La même année, 68 443 étudiants universitaires (tous âges) ont bénéficié d'une aide moyenne de 7 792 $ (prêts et bourses). L'ensemble des prêts représentait 238,3 millions de dollars et celui des bourses 203,8 millions de dollars.

Le Programme de prêts et bourses du Québec

Le Programme est contributif et supplétif. Il repose sur le principe selon lequel la personne aux études et, s'il y a lieu, ses parents, le répondant ou la répondante, ou encore le conjoint ou la conjointe doivent participer au financement des études en fonction de leurs moyens financiers. Lorsque les dépenses admises sont plus élevées que les contributions exigées, l'État comble l'écart en accordant une aide financière qui est d'abord versée sous forme de prêt, et ensuite sous forme de bourse. Lorsque l'élève ou l'étudiant est aux études, le gouvernement assume le paiement des intérêts sur les prêts.

Le calcul de l'aide à accorder tient compte des dépenses normalement engagées pour la poursuite des études et des contributions. Au chapitre des dépenses admises, le programme fixe des barèmes pour les frais de subsistance, les droits de scolarité, le transport, certains frais médicaux et, s'il y a lieu, les frais de garde d'enfants. De plus, les dépenses admises varient selon la période de l'année et selon que l'élève ou l'étudiant est aux études, au travail ou ni aux études ni au travail, et selon qu'il réside ou non avec ses parents. Les dépenses admises sont surtout prises en compte sur une base mensuelle (frais de subsistance de l'étudiant ou pour enfants, supplément à titre de chef de famille monoparentale, frais pour l'absence de transport en commun, frais de stage de courte durée, allocation relative à une ville, région ou MRC dite périphérique) ou par période d'études (frais de matériel didactique et accès à des services télématiques, cotisation à une association étudiante). Les frais reconnus pour orthèses le sont pour une période de deux ans.

La contribution aux études des principaux intéressés est calculée en fonction de trois catégories d'étudiants. Selon que l'élève ou l'étudiant ait ou non déjà interrompu ses études, selon son état civil ou selon le niveau d'études atteint, l'élève ou l'étudiant est considéré soit comme recevant une contribution de ses parents ou du répondant ou de la répondante; soit comme recevant une contribution de conjoint ou de la conjointe; soit comme ne recevant aucune autre contribution. Lorsque l'élève ou l'étudiant est réputé recevoir une contribution, cette dernière s'ajoute à la contribution propre que l'élève ou l'étudiant doit fournir. L'aide est accordée lorsque les dépenses admises dépassent l'ensemble des contributions.

Pour maintenir sa capacité d'y avoir recours, l'élève ou l'étudiant ne doit pas avoir dépassé un certain nombre de trimestres d'études habituellement suffisants pour terminer son programme d'études et ne pas avoir atteint la limite d'endettement maximal pour son ordre d'enseignement, son cycle d'études ou son programme d'études.

Le programme prévoit des dispositions particulières pour certaines situations de vie, dont la monoparentalité et la présence de handicaps. Ces dispositions seront présentées dans le chapitre 3.

À l'université, notamment, les étudiants à temps partiel sont plus souvent issus de milieux moins favorisés que les étudiants à temps plein. Jusqu'en 2002, ces étudiants n'avaient accès à aucun programme d'aide financière. Depuis, le MELS a introduit un nouveau programme de prêts pour les études à temps partiel.

Le Programme de prêts pour les études à temps partiel

En 2009-2010, les principales caractéristiques de ce programme sont :

- Le programme est réservé aux étudiants inscrits à temps partiel au secondaire en formation professionnelle, au collégial ou à l'université. Pour être admissible, l'élève ou l'étudiant doit être inscrit à un équivalent de deux ou trois cours, l'équivalence étant calculée en nombre d'heures ou d'unités selon le niveau d'études. Toutefois, les étudiants à temps partiel chefs de famille monoparentale ainsi que les femmes enceintes d'au moins 20 semaines et celles qui ont un enfant âgé de moins de 6 ans sont reconnus à temps plein et ont ainsi accès au Programme de prêts et bourses.
- L'accès à l'aide est lié au revenu. Si l'étudiant est reconnu autonome, son revenu doit être inférieur à 35 000 $/an. S'il est reconnu recevoir un soutien de ses parents, d'un répondant ou d'un conjoint, son revenu, plus celui des parents ou du conjoint, doit être inférieur à 50 000 $/an. Ces seuils peuvent être majorés lorsque l'étudiant a des enfants à charge et lorsqu'il est chef de famille monoparentale.
- L'aide est accordée par trimestre d'études sous forme de prêt. Le prêt couvre les droits de scolarité et le matériel scolaire et, le cas échéant, les frais de garde d'enfant. Les frais admissibles varient selon l'ordre d'enseignement. Des frais de garde sont reconnus pour les enfants de moins de 12 ans ou, pour tout enfant de 12 ans et plus atteint d'une déficience fonctionnelle majeure ou de troubles d'ordre mental.
- L'aide est disponible pour un maximum de 14 trimestres et la limite d'endettement est fixée à 8 000 $. Les intérêts sont payés par le gouvernement pour toute la durée des études, y compris pour les étudiants qui changent leur régime d'études du temps partiel au temps plein. À l'inverse, les bénéficiaires du Programme de prêts et bourses qui passent du temps plein au temps partiel doivent prendre leur prêt en charge.

Quelques données (2006-2007) :
Nombre de bénéficiaires : 1 886
Montant moyen d'aide : 1 120 $
Montant global d'aide : 2,1 millions de dollars

Le soutien financier aux études ne se limite pas aux programmes d'aide mais repose aussi sur des mesures fiscales. Il est fort probable que beaucoup d'adultes ne connaissent pas les possibilités offertes. Nous présentons ici deux types d'aide fiscale.

Régime d'encouragement à l'éducation permanente

Le Régime d'encouragement à l'éducation permanente (REEP) permet aux individus de faire des retraits de leur REER pour financer leurs études ou celles de leur conjoint. Les programmes d'études doivent être d'une durée minimale de trois mois consécutifs, l'étudiant doit y consacrer au moins 10 heures par semaine (cours ou travaux) et les programmes doivent être offerts par un établissement d'enseignement reconnu.

Le retrait maximal est de 10 000 $/année. La limite de retrait total sur 4 ans est de 20 000 $. Un délai de 10 ans est accordé pour rembourser la somme retirée, à raison 10 % /année.

Avantages fiscaux accordés aux étudiants

Nous ne saurions présenter des données sur les revenus des étudiants sans aborder succinctement la fiscalité, puisque les déductions et les crédits d'impôt peuvent aider à financer les études. Ces principales mesures sont les suivantes :

	Ottawa	**Québec**
Exemptions visant les bourses d'études :	Tous les revenus provenant des bourses d'études sont exonérés.	Tous les revenus provenant des bourses d'études sont exonérés.
Déductions pour frais de déménagement :	Tous les frais sont déductibles.	Tous les frais sont déductibles.
Crédits pour droits de scolarité :	Crédits pour droits de scolarité et frais connexes Peuvent être reportés Transférables aux parents	Crédits pour frais de scolarité et d'examen Peuvent être reportés Transférables aux parents
Crédit pour manuels scolaires :	Crédit non remboursable de 65 $ par mois pour des études à temps plein et de 20 $ par mois pour des études à temps partiel	
Crédit pour montant relatif aux études :	Crédits calculés sur un montant de 400 $/mois (études à temps plein) ou de 120 $/mois (études à temps partiel) Peuvent être reportés Transférables aux parents	Aucun crédit pour l'étudiant (les crédits sont orientés vers les parents d'étudiants)
Frais d'intérêts sur les prêts étudiants :	Les frais d'intérêt donnent droit à des crédits.	Les frais d'intérêt donnent droit à des crédits.
Autres dispositions fiscales :	L'étudiant peut aussi profiter du crédit fédéral pour le transport en commun et du crédit canadien pour emploi (1 044 $ en 2009).	Admissible, à certaines conditions, à l'un ou l'autre des crédits d'impôt remboursables relatifs à la prime au travail (prime au travail, supplément à la prime au travail et prime au travail adapté)

Source : Formulaires et guides d'impôt pour l'année 2008.

2.2 La formation en entreprise

Depuis 1992, Statistique Canada réalise périodiquement l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes (EEFA). En 1997, il est apparu que le Québec présentait un retard par rapport à l'ensemble du Canada. Cinq ans plus tard, une nouvelle enquête a permis de constater le rattrapage effectué par le Québec puisque le taux global de participation à des activités de formation formelle avait rejoint celui de l'ensemble du Canada. Une étude de Lévesque, Doray et Diallo (2009) constate que la croissance de participation s'est effectuée tant en formation liée à l'emploi qu'en formation par intérêt personnel.

Tableau 12
Taux de formation formelle selon l'orientation de la formation au sein de la population de 25 ans et plus, 1997 et 2002

		Formation liée à l'emploi	Formation par intérêt personnel	Taux globaux
1997	**Québec**	13,4	7,9	20,3
	Canada	20,1	9,5	26,6
2002	**Québec**	22,4	13,1	31,9
	Canada	25,1	9,8	31,4

Source : Lévesque, Doray et Diallo (2009), tableau 2.1, p. 13.

Le fait que, au Québec, le taux de formation liée à l'emploi ait augmenté de neuf points de pourcentage n'est sans doute pas étranger à l'application de la Loi favorisant le développement de la formation de la main-d'œuvre[21]. De 1997 à 2002, dans la population en emploi, le taux de participation à des activités formelles de formation a fait un bond de douze points de pourcentage pour, en fin de période, rejoindre le taux moyen canadien. Par contre, dans la population en chômage, la participation a régressé au Québec, creusant ainsi un écart avec la participation dans l'ensemble canadien. Chez la population inactive, les taux de participation demeurent très bas (tableau13).

Tableau 13
Taux de formation formelle liée à l'emploi selon le statut d'activité au sein de la population de 25 ans et plus, 1997 et 2002

		Population en emploi	Population en chômage	Population inactive
1997	**Québec**	20,6	15,0	4,3
	Canada	28,9	19,5	4,6
2002	**Québec**	32,8	13,6	5,1
	Canada	35,2	21,8	5,7

Source : Lévesque, Doray et Diallo (2009), tableaux 2.2, 2.3 et 2.4, p. 15-17.

21. Devenue la Loi sur le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.

La formation liée à l'emploi peut relever de décisions individuelles ou être parrainée par l'employeur. Dans ce cas, c'est l'employeur qui assume une partie ou la totalité des coûts engendrés par la formation. De 1997 à 2002, le taux de formation lié à l'emploi parrainé par l'employeur est passé de 16 % à 25 %, rattrapant ainsi le taux canadien (tableau 14).

Tableau 14
Taux de formation formelle liée à l'emploi parrainée par l'employeur au sein de la population en emploi de 25 ans et plus, 1997 et 2002

	1997	2002
Québec	15,7	24,9
Canada	23,4	25,7

Source : Lévesque, Doray et Diallo (2009), tableau 2.6, p. 19.

Après ces premiers constats d'ensemble, les chercheurs ont procédé à des analyses supplémentaires, à savoir :

- analyse descriptive de la formation liée à l'emploi selon des caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles;
- « analyse de parts » (*shift-share analysis*) pour vérifier si l'augmentation de la participation dans le temps découle de transformations dans la composition de la population ou de changement de comportement chez les individus ou les entreprises;
- analyse multitivariée pour dégager le poids des différents facteurs sur la formation formelle liée à l'emploi.

Globalement, de ces analyses, il ressort :

- que les femmes participent davantage que les hommes;
- que la participation diminue avec l'âge;
- que la participation augmente sensiblement avec le niveau de scolarité;
- que les cadres et les professionnels participent davantage que les cols blancs et les cols bleus et que, de 1997 à 2002, seuls les cols bleus n'ont pas augmenté leur participation;
- que les travailleurs à temps plein participent plus que ceux à temps partiel et que ces derniers n'ont pas été touchés par la progression enregistrée entre 1997 et 2002;
- que la participation s'accroît avec la taille de l'entreprise;
- que l'appartenance syndicale semble favoriser cette participation.

L'« analyse de parts » a permis de constater que, malgré certains changements dans les caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles, la hausse du taux de formation reflète un changement de comportement, principalement chez les groupes qui étaient déjà les plus enclins à participer à des activités de formation. À cette étape, les chercheurs concluent à une croissance des inégalités dans la participation à des activités formelles de formation liée à l'emploi.

L'analyse multivariée vient ensuite confirmer ce constat de l'augmentation des inégalités. De cette dernière analyse, il ressort que les dispositions culturelles et scolaires constituent l'élément décisif quant à la participation et à la probabilité de participer à des activités de formation. Ici, la scolarité antérieure est déterminante :

> Nous assistons même à une croissance des inégalités devant la formation continue en fonction des antécédents éducatifs, car la participation n'a pas augmenté au cours de la période pour les personnes peu scolarisées alors que la croissance a été importante pour les diplômés d'études postsecondaires et universitaires. » (Lévesque, Doray et Diallo, 2009, p. 45.)

Étant donné que cette recherche se fonde sur la période 1997-2002, il sera intéressant de voir dans les enquêtes futures si la situation se corrige ou si elle poursuit la même tendance.

Les mutuelles de formation

Une mutuelle de formation est un regroupement d'entreprises qui décident de se doter de services communs de formation (identification de problématiques communes, analyse des besoins, activités de formation, rétroaction). Au Québec, elles peuvent se créer sur une base d'un comité sectoriel de main-d'œuvre, de comités paritaires ou de regroupements d'employeurs établis sur des bases géographiques (région, ville, MRC, agglomération). Les mutuelles de formation sont perçues comme des moyens pouvant favoriser la formation dans les petites et moyennes entreprises.

2.3 En résumé

En vue de maintenir et de rehausser leurs compétences, les adultes peuvent avoir accès à des activités de formation financées par les entreprises. Cependant, plusieurs études montrent que ces activités profitent davantage aux personnes qui possèdent déjà de bonnes qualifications. Les cadres, les gestionnaires et les professionnels étant ceux qui bénéficient le plus de ces activités, les autres travailleurs y ont moins accès. Ici, nous parlons non seulement d'une reproduction, mais d'une croissance des inégalités.

Tout adulte - qu'il travaille en entreprise ou non - est aussi réputé pouvoir s'inscrire, à titre individuel, à des activités formelles de perfectionnement dans les collèges et les universités. Toutefois, il apparaît que des contraintes institutionnelles et organisationnelles limitent les choix des individus, surtout s'ils aspirent étudier à temps partiel dans un établissement collégial public.

Mis à part les programmes conduisant à une attestation d'études collégiales qui, s'ils sont à temps plein, peuvent être financés par Emploi-Québec, les principales sources de soutien financier proviennent du MELS (prêts et bourses et programme Prêts pour études à temps partiel) ainsi que des mesures fiscales. Sur ce plan, il est possible, par exemple, d'utiliser des sommes placées dans un régime enregistré d'épargne retraite (REER) pour financer des études. Cette opportunité exige toutefois qu'un individu possède un tel compte.

En analysant le financement sous l'angle d'un partage de responsabilités entre l'État, les entreprises et les individus, il appert que, face aux besoins de perfectionnement et de mise à jour des connaissances, l'État se place un peu plus en retrait que dans la formation de base. Bien qu'il accorde des subventions – non négligeables – de fonctionnement aux établissements, il laisse plus d'espace aux individus et aux entreprises.

Questions à retenir

- ⇨ En matière de perfectionnement et de mise à jour des connaissances, quels sont les points forts et les aspects à améliorer?

- ⇨ Si l'accès aux activités de perfectionnement et de mise à jour des connaissances est inégal, l'État pourrait-il intervenir pour réduire ces inégalités? Si oui, comment?

- ⇨ Comment arriver à un partage optimal de l'investissement en tenant compte des responsabilités individuelles et de celles des entreprises?

- ⇨ Existe-t-il des expériences étrangères dont le Québec pourrait s'inspirer? Si oui, lesquelles?

Chapitre 3
Des problématiques particulières

Bien que les constats faits auparavant s'appliquent à l'ensemble des adultes, certains groupes vivent des situations particulières pouvant être liées à des caractéristiques physiques, culturelles ou autres. Dans ce chapitre, nous approfondissons les conditions des chefs de famille monoparentale, des personnes handicapées et des personnes immigrantes. Enfin, la situation des autochtones est singulière, puisque l'éducation et la formation continue relèvent, dans la majorité des cas, d'organismes distincts de ceux de la société québécoise.

3.1 Les chefs de famille monoparentale

Entre 2001 et 2006, le nombre de familles monoparentales est passé de 335 590 à 352 890, ce qui représente une croissance de 5 %. Parmi ces familles, en 2006, 77,9 % étaient dirigées par une mère seule alors que la proportion était de 79,7 % en 2001. Durant ces cinq années, le nombre de familles dirigées par une mère seule a augmenté de 7 320 alors qu'il y a eu 9 915 nouvelles familles monoparentales dirigées par un père seul.

Selon un portrait statistique des familles au Québec, en 2001, 15,9 % des familles avec de jeunes enfants de 0 à 4 ans étaient sous la responsabilité d'un parent seul, principalement des mères. La proportion des familles monoparentales augmentait cependant avec l'âge des enfants, ce qui reflète l'instabilité des unions : 21,7 % des familles ont des enfants de 5 à 11 ans, et 24,4 % des familles ont des enfants de 12 à 17 ans.

Chez les mères seules, le taux de participation au marché du travail augmente avec l'âge des enfants alors que ce taux est plus constant chez les pères seuls.

Tableau 15
Répartition en nombre et en pourcentage des familles monoparentales selon la participation du parent seul au marché du travail et l'âge des enfants, 2001

	Enfants de tous âges		Avec au moins un enfant mineur (0-17 ans)		Avec au moins un enfant de 0 à 4 ans	
	n	%	n	%	n	%
Total mères seules	**267 570**	**100,0**	**163 780**	**100,0**	**42 085**	**100,0**
Actives	167 130	62,5	121 735	74,3	23 730	56,4
Inactives	100 435	37,5	42 045	25,7	18 360	43,6
Total pères seuls	**68 025**	**100,0**	**39 225**	**100,0**	**5 995**	**100,0**
Actifs	51 815	76,2	34 305	87,5	4 950	82,6
Inactifs	16 210	23,8	4 925	12,6	1 040	17,3

Source : MFACF (2005), tableaux 4.7 et 4.8.

Avant impôt, le revenu médian des familles monoparentales équivaut à 44 % de celui des familles biparentales. Après impôt, il augmente à 51 %.

Tableau 16
Revenu médian, en 2000, avant et après impôt des familles avec au moins un enfant mineur (0 à17 ans) et des enfants (0 à 24 ans) dans ces familles

	Avant impôt $	Après impôt $
Familles biparentales	**62 350**	**47 800**
Familles monoparentales	**27 550**	**24 600**
Mères seules	24 575	23 835
Pères seuls	38 425	30 315

Source : MFACF (2005), tableau 5.2.2.

En mars 2003, 93,4 % des familles monoparentales recevaient l'allocation familiale comparativement à 48,7 % des familles biparentales. En décembre 2003, 15,5 % des familles monoparentales étaient prestataires de l'assistance-emploi, alors que ce taux était de 2,5 % chez les familles biparentales.

L'aide financière

Une personne qui veut retourner aux études à temps plein et qui n'est pas admissible au Programme de prêts et bourses, par exemple en formation générale des adultes, peut, si elle est envoyée par Emploi-Québec, recevoir des prestations d'assurance-emploi ou d'aide sociale. Les chefs de famille monoparentale ont droit à l'aide accordée en vertu du Soutien aux enfants, de la PFCE et de la PUGE, programmes et mesures expliquées au chapitre 1.

Le programme Allocation-logement

Le programme Allocation-logement s'adresse aux personnes seules de 55 ans et plus, aux couples dont l'un des conjoints est âgé de 55 ans et plus ainsi qu'aux ménages à faible revenu (travailleurs, étudiants, prestataires de la sécurité du revenu ou autres familles à faible revenu) comptant au moins un enfant à charge. Une famille monoparentale avec un ou deux enfants à charge est admissible si le revenu annuel est inférieur à 21 826 $. Pour avoir droit à l'aide, le loyer doit être supérieur à 398 $/mois (avec un enfant) ou à 434 $/mois (avec deux enfants). L'aide accordée peut atteindre 80 $/mois. Selon certains paramètres, il peut aussi y avoir un appui financier pour les frais de chauffage et d'éclairage.

Pour recevoir l'allocation-logement, une personne doit présenter une demande à Revenu Québec. Le formulaire de demande n'étant pas disponible sur Internet, cette même personne doit le réclamer à un bureau de Revenu Québec.

Le Programme de prêts et bourses

Rappelons que ce programme est contributif et supplétif. L'aide financière est accordée lorsque le montant des dépenses admises (frais de subsistance, droits de scolarité et autres frais) dépasse celui des contributions exigées. En ce qui a trait aux familles monoparentales, en 2009-2010, les frais de subsistance sont les suivants :

Frais de subsistance de l'étudiante ou de l'étudiant :		743 $/mois
Frais pour chef de famille monoparentale :		
	Enfant mineur	61 $/mois
	Enfant majeur	172 $/mois
Frais pour étudiante enceinte (20 semaines et plus) jusqu'à la naissance		172 $/mois
Frais de subsistance pour enfant de 18 ans et plus :		228 $/mois
Frais de garde pour chaque enfant à charge de 0 à 11 ans :		150,50 $/mois/enfant
Des frais de garde supplémentaires s'ajoutent (279 $/mois/enfant) lorsqu'il n'y a pas de place disponible en services de garde subventionnés. Notons toutefois que ces frais supplémentaires sont accordés sous forme de prêt seulement, puisqu'ils donneront lieu à un crédit d'impôt remboursable par le gouvernement du Québec.		

Il est à noter que le programme ne calcule pas de frais de subsistance pour les enfants mineurs, considérant que les besoins de ces derniers sont comblés par le programme québécois de Soutien aux enfants, par des mesures fédérales telles que la PFCE et, s'il y a lieu, le SPNE ainsi que par la PUGE. Les prestations et les allocations relevant de ces programmes ne sont pas non plus considérées comme des revenus.

Par ailleurs, comme les chefs de famille monoparentale peuvent recevoir des pensions alimentaires, le premier 1 200 $ est, pour le calcul de l'aide financière, exclu des revenus.

Quelques données : 7 527 chefs de famille monoparentale bénéficiaires du programme en 2006-2007.

Ma place au soleil

Ma place au soleil est une mesure d'Emploi-Québec destinée aux jeunes mères prestataires de l'assistance sociale qui accorde la priorité aux familles monoparentales. L'objectif est de les soutenir afin qu'elles puissent obtenir soit un diplôme d'études professionnelles, soit une attestation d'études professionnelles ou, encore, une attestation d'études collégiales.

Le soutien financier peut s'échelonner sur jusqu'à 36 mois. Il comprend la prestation de base, les prestations spéciales auxquelles la personne a droit, le remboursement des frais de garde et de transport et, au besoin, le remboursement des droits de scolarité et autres frais (droits d'inscription, dépenses en matériel scolaire obligatoire).

3.2 Les personnes handicapées

La notion de personne handicapée couvre une réalité très diversifiée, puisqu'un handicap peut être lié à une incapacité motrice, intellectuelle, verbale, visuelle ou auditive – ou encore présenter une combinaison de ces divers handicaps– à des intensités variables. Selon l'intensité du handicap, les personnes peuvent avoir des difficultés plus ou moins grandes à faire des études ou à s'intégrer au marché du travail.

La Loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées en vue de leur intégration scolaire, professionnelle et sociale définit la **personne handicapée** comme « présentant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes ». Pour sa part, l'Institut de la statistique du Québec utilise le **concept d'incapacité**, lequel « correspond à toute réduction (résultant d'une déficience), partielle ou totale, de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans des limites considérées comme normales pour un être humain[22] ».

Selon des études réalisées en 1998, la population de 15 à 64 ans présentant une incapacité était estimée à 651 000 personnes. De ce nombre 434 000 personnes avaient une incapacité légère, 150 000 une incapacité modérée et 67 000 une incapacité grave. Comme le montre le tableau suivant, les personnes qui doivent composer avec des incapacités disposent de revenus moindres, et sont proportionnellement moins nombreuses à dépasser une 9e année d'études, à terminer des études postsecondaires et à participer au marché du travail.

Tableau 17
Comparaison de données socioéconomiques entre les personnes présentant une incapacité et celles n'en présentant pas

	Avec incapacité	Sans incapacité
	%	%
Revenu de 30 000 $ et plus	**19,2**	**31,6**
Vivant dans un ménage considéré comme pauvre ou très pauvre		
Femmes	32,0	17,7
Hommes	28,3	14,0
Scolarité		
Moins de 9 ans	21,4	9,2
Études postsecondaires partielles	8,7	10,9
Études postsecondaires terminées	19,5	24,1
Grade universitaire	12,1	17,8
Personne déclarant l'emploi comme statut d'activité	27,7	58,3
Taux d'inactivité	**51,2**	**27,9**
Incapacité légère	42,6	
Incapacité modérée	63,7	
Incapacité grave	78,5	

Source : CAMO personnes handicapées (2005).

22. Définitions reprises dans CAMO pour personnes handicapées, *Diagnostic sur la formation et l'emploi des personnes handicapées* (2005), http://www.camo.qc.ca/formation/diagnostic.php.

En juin 2009, le Conseil des ministres a adopté la Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées (OPHQ, 2009). Les trois principaux défis et grandes priorités de cette nouvelle politique sont d'agir pour parvenir à une société qui soit : 1) inclusive; 2) solidaire; 3) plus équitable, respectueuse des choix et des besoins des personnes handicapées et de leur famille.

Même si parmi les résultats attendus la nouvelle politique vise l'accroissement de la participation des élèves et des étudiants handicapés à tous les ordres d'enseignement, en formation initiale et en formation continue, elle contient peu d'actions ou d'objectifs précis qui soient liés spécifiquement à l'éducation. En fait, cette participation accrue semble découler de la présence d'autres services et mesures aidantes telles que les services d'accompagnement, le transport adapté et l'équité dans le soutien du revenu. Sur ce point, nous notons qu'autant la question d'incapacité peut être liée à des conditions diverses, autant le soutien du revenu accordé par l'État peut provenir de diverses sources qui établissent leurs propres règles et barèmes : Programme de solidarité sociale pour personnes présentant des contraintes sévères à l'emploi, rente d'invalidité, programme pour victimes d'actes criminels, CSST, etc. Face à cet état de fait, la Politique cible la bonification du soutien du revenu et la réduction des disparités. C'est l'Office des personnes handicapées qui est mandaté pour amorcer, animer et soutenir les efforts intersectoriels.

Le Programme de prêts et bourses et les personnes handicapées

Le Programme de prêts et bourses contient certaines dispositions pour tenir compte des étudiants ayant une déficience fonctionnelle majeure. Ici, l'expression « personne ayant une déficience fonctionnelle majeure » désigne une personne atteinte d'une déficience qui entraîne des limitations significatives et persistantes dans ses activités quotidiennes et qui limite ses possibilités de poursuivre des études. Les déficiences fonctionnelles majeures sont : la déficience auditive grave, la déficience visuelle grave et la déficience motrice ou organique entraînant des limitations significatives et persistantes. Les autres déficiences reconnues sont : la déficience du langage et de la parole, la paralysie affectant un seul membre, la parésie affectant un ou plusieurs membres et la capacité auditive dont le niveau minimal se situe à 25 décibels. Un certificat médical est exigé.

Contrairement à ce qui se passe habituellement, lorsque les personnes ont une déficience fonctionnelle majeure, l'aide financière est accordée sous forme de bourse seulement et non sous forme de prêt et bourse. De plus, si leur état l'exige, elles ont la possibilité d'étudier à temps partiel tout en demeurant admissibles à l'aide financière. D'autres modalités peuvent s'appliquer concernant la contribution des parents (reconnaissance du statut d'étudiant autonome bénéficiant d'une exemption supplémentaire).

Le MESS offre un soutien financier en complémentarité avec le Programme de prêts et bourses. Destiné aux personnes qui ont des contraintes sévères à l'emploi, **Réussir** est un programme d'aide et d'accompagnement social accessible aux personnes qui ont reçu de l'aide financière de dernier recours pendant 12 mois au cours des 24 derniers mois. En vertu de ce programme, les personnes qui entreprennent des **études professionnelles au secondaire ou des études postsecondaires** conservent, s'il y a lieu, leur droit à recevoir une aide financière en supplément du revenu qu'elles obtiennent du régime de prêts et bourses. De plus, une allocation de soutien peut être versée aux personnes participantes. Notons toutefois que la définition de la notion de contraintes sévères étant complexe, la situation des personnes doit être analysée par un agent d'un Centre local d'emploi.

Quelques données (Programme de prêts et bourses 2006-2007) :
Nombre de bénéficiaires : 1 113
Montant moyen d'aide : 6 478 $; montant global : 7,2 millions de dollars

L'Aide financière aux études : le Programme d'allocation pour des besoins particuliers -adultes

Les adultes qui s'inscrivent au **secondaire (formation professionnelle ou éducation des adultes) au collégial et à l'université** ont aussi accès au Programme d'allocation pour des besoins particuliers. Les besoins tiennent compte des services spécialisés (lecture orale, prise de notes, transcription, interprétariat, accompagnement), du transport adapté (public et privé, par taxi ou par un particulier) ou d'une allocation de logement à proximité du lieu d'étude, des frais liés à du matériel d'adaptation (logiciels spécialisés, matériel périssable, moyens d'accès spécialisés, matériel didactique en braille, autre matériel, des ordinateurs (de bureau ou portable, périphériques additionnels, aide à la communication); des coûts de réparation ou de remplacement des appareils acquis à l'intérieur du programme. Il est à noter que, à l'Aide financière aux études du MELS, ce programme d'allocation pour besoins particuliers est le seul où les adultes en formation générale sont admissibles.

Mesures fiscales

Outre les mesures fiscales s'appliquant aux études, d'autres s'adressent plus spécifiquement aux personnes handicapées, telles que le crédit d'impôt pour personnes ayant une déficience grave et prolongée des fonctions mentales et physiques, et les crédits d'impôt remboursables ou non remboursables pour frais médicaux.

3.3 Les personnes immigrantes

Au Québec, en 2006, la population immigrante totalisait 851 560 personnes, soit 11,5 % de l'ensemble de la province. Parmi les immigrants, 51,5 % était arrivés au Québec avant 1991, 12,9 % entre 1991 et 1995, 12,8 % entre 1996 et 2000 et 22,8 % (193 905) entre 2001 et 2006. L'accélération depuis 2001 est conforme aux objectifs du gouvernement du Québec qui, en matière d'immigration, vise le redressement de la situation démographique, la prospérité économique, la pérennité du caractère français et l'ouverture sur le monde (MCCI, 1990).

Après avoir acquis des pouvoirs dans la sélection des immigrants, le Québec obtient, par un accord signé en 1991, la compétence exclusive en matière d'intégration linguistique, économique et culturelle des immigrés[23].

23. Accord McDougall et Gagnon-Tremblay. Le retrait du Canada de ce champ d'intervention est assorti d'une pleine compensation financière qui prévoit que la base du transfert sera, à compter de 1994-1995, d'au moins 90 millions de dollars/année, cette somme augmentant ensuite en fonction de l'accroissement des dépenses fédérales et du courant d'immigration.

La sélection

De 1999 à 2007, le Québec a admis 353 925 immigrants, dont près de 58 % dans la catégorie de l'immigration économique, 23 % en regroupement familial et 18 % dans la catégorie des réfugiés. La catégorie de l'immigration économique regroupe les travailleurs qualifiés, les entrepreneurs, les travailleurs autonomes et les investisseurs. Celle du regroupement familial inclut les ressortissants étrangers membres de la famille d'un résident canadien ou d'un résident permanent qui peuvent immigrer en contrepartie d'un engagement à subvenir à leurs besoins pendant une période donnée. La catégorie des réfugiés comprend les personnes en situation de détresse dans leur pays et qui sont reconnues comme réfugiées selon la loi canadienne.

Tableau 18
Total des immigrants admis au Québec selon la catégorie et le sexe, de 1999 à 2007 inclusivement

	Immigration économique		**Regroupement familial**		**Réfugiés**		**Autres immigrants**[1]		**Total**
	n	%	n	%	n	%	n	%	100 %
Femmes	94 324	48,2	49 514	25,3	29 785	15,2	2 102	1,1	175 725
Hommes	112 394	56,8	30 393	15,4	32 973	16,7	2 440	1,2	178 200
Total*	**206 718**	**58,4**	**79 907**	**22,6**	**62 758**	**17,7**	**4 542**	**1,3**	**353 925**

[1] Demandeurs non reconnus du statut de réfugié et cas d'ordre humanitaire.
* Données préliminaires pour 2007.
Source : MICC (2004; 2008b), tableaux 2.

Entre 1999 et 2007, le nombre annuel d'immigrants admis est passé de 29 214 à 45 221, ce qui représente une croissance de 55 %. Pendant ce laps de temps, le nombre de réfugiés admis est resté à peu près stable, ceux du regroupement familial a légèrement augmenté, tandis que le nombre annuel d'immigrants économique est passé de 14 247 à 28 048 (tableau 19).

Tableau 19
Évolution du nombre d'immigrants admis au Québec selon la catégorie, 1999-2007

	1999		**2001**	**2003**	**2005**	**2007***		**1999**
	n	%	n	n	n	n	%	
Immigration économique	**14 247**	**48,8**	**21 891**	**23 864**	**26 310**	**28 048**	**62,0**	**+ 99,6 %**
Regroupement familial	7 758	25,9	8 477	9 301	9 103	9 778	21,6	+ 29,4 %
Réfugiés	7 341	25,1	7 155	6 184	7 165	5 934	13,1	- 19,2 %
Autres immigrants[1]	68	0,2	14	234	734	1 461	3,2	
Total	**29 214**	100,0	**37 537**	**39 583**	**43 312**	**45 221**	100,0	+ 54,8 %

[1] Demandeurs non reconnus du statut de réfugié et cas d'ordre humanitaire.
* Données préliminaires pour 2007.
Source : MRCI (2004) et MICC (2008b).

En 2007, à la suite de la Commission parlementaire en vue de la planification triennale des niveaux d'immigration pour la période 2008-2010, il a été convenu qu'en 2008 le Québec accueillerait entre 46 700 et 49 000 immigrants, pour atteindre 55 000 en 2010.

Puisque l'immigration économique est principalement responsable de la croissance du niveau d'immigration, **les nouveaux immigrants sont jeunes et fortement scolarisés**. En 2007, les 25-34 ans représentaient plus du tiers des immigrants, tandis que les 35-44 ans en regroupaient 21 % (tableau 20).

Tableau 20
Immigrants admis au Québec selon le groupe d'âge, 1999-2007

	1999		2001	2002	2005	2007*		Variation 2007/1999
	n	%	n	n	n	n	%	
0-14 ans	6 761	23,1	8 046	7 795	8 767	8 993	19,9	+ 31,5 %
15-24 ans	4 390	15,0	5 177	4 720	5 779	5 784	12,8	
25-34 ans	**10 018**	**34,3**	**13 582**	**14 703**	**16 035**	**16 673**	**36,9**	+ 66,4 %
35-44 ans	**5 154**	**17,6**	**6 692**	**6 795**	**9 008**	**9 497**	**21,0**	+ 84,2 %
45-64 ans	2 448	8,4	3 369	2 940	3 340	3 683	8,1	
65 ans et +	437	1,5	573	591	383	591	1,3	
Total	**29 214**	100,0	**37 537**	**37 629**	**43 312**	**45 221**	100,0	+ 54,8 %
Proportion des moins de 35 ans	72,4 %						69,6 %	

* Données préliminaires pour 2007.
Source : MRCI (2004) et MICC (2008b).

En 2007, parmi les immigrants de 15 ans et plus qui désiraient se joindre à la population active, 73 % avaient au moins 14 années de scolarité, dont 40 % possédaient 17 années de scolarité et plus. La proportion des fortement scolarisés est en croissance depuis 1999.

Tableau 21
Immigrants âgés de 15 ans et plus comptant se joindre à la population active selon le groupe d'années de scolarité, 1999-2007

	1999		2001	2003	2005	2007*		Variation 2007/1999
	n	%	n	n	n	n	%	
0-6 ans	504	3,1	493	459	515	555	2,0	
7-11 ans	2 822	17,3	2 900	2 499	2 831	2 891	10,5	
12-13 ans	3 205	19,7	3 622	3 172	3 488	3 666	13,3	
14-16 ans	**4 816**	**29,6**	**7 162**	**8 232**	**8 712**	**9 126**	**33,2**	+ 89,5 %
17 années et +	**4 674**	**28,7**	**6 994**	**9 061**	**10 079**	**10 900**	**39,6**	+ 133,2 %
Info. n. d.				337	396	371		
Total	**16 267**	100,0	**21 429**	**23 760**	**26 021**	**27 509**	100,0	+ 69,1 %

* Données préliminaires pour 2007.
Source : MRCI (2004) et MICC (2008b).

Étant donné qu'un des objectifs de la politique en matière d'immigration est de préserver le caractère linguistique du Québec, la proportion des personnes admises connaissant déjà le français à leur arrivée a fait un bond de 43 % en 1999 à 60 % en 2007. Notons aussi que plus du tiers des immigrants ont une connaissance du français et de l'anglais (tableau 22).

Tableau 22
Immigrants admis au Québec selon la connaissance du français et de l'anglais au moment de l'admission, 1999-2007

	1999		2001	2003	2005	2007*		Variation 2007/1999
	n	%	n	n	n	n	%	
Français seulement	8 087	27,7	9 538	8 620	10 239	10 762	23,8	+ 33,1 %
Français et anglais	4 428	15,2	8 098	11 496	14 599	16 530	36,6	+ 273,3 %
Anglais seulement	5 557	19,0	5 982	6 642	8 045	8 278	18,3	
Ni français ni anglais	11 142	38,1	13 919	12 825	10 429	9 651	21,3	
Connaissant le français	**12 515**	**42,8**	**17 636**	**20 116**	**24 838**	**27 292**	**60,4**	+ 118,1 %
Ne connaissant pas le français	**16 699**	**57,2**	**19 901**	**19 467**	**18 474**	**17 929**	**39,6**	
Total	**29 214**	100,0	**37 537**	**39 583**	**43 312**	**45 221**	100,0	+ 54,8 %

* Données préliminaires pour 2007.
Source : MRCI (2004) et MICC (2008b).

Les caractéristiques sociales des personnes récemment immigrées découlent de la grille de sélection utilisée par le Québec dans l'admission des travailleurs qualifiés, lesquels sont fortement majoritaires dans la catégorie des immigrants économiques.

Le Québec se montre beaucoup plus sélectif que le Canada dans l'acceptation des travailleurs. Ainsi, au Canada, sous le critère de formation, les aspirants sont notés selon leur niveau de scolarité. Au Québec, il n'y a pas que le niveau de scolarité qui compte puisque, depuis 2006, le domaine de formation aussi pris en considération. Des points sont attribués en fonction des perspectives d'emplois établies par Emploi-Québec. Par exemple, une personne qui détient un doctorat en sciences physiques se verra allouer le maximum du nombre de points (13) pour la scolarité mais 0 point pour le domaine de formation. En comparaison, une personne qui a une formation en boucherie obtiendra 12 points pour le domaine de formation et d'autres points pour la scolarité. La grille de sélection favorise aussi les étudiants étrangers qui obtiennent des points supplémentaires s'ils ont un diplôme du Québec.

Comparativement à la grille canadienne, au Québec, les critères d'employabilité sont éliminatoires. Dans cette catégorie, une personne ne peut être admise si elle ne possède pas au moins un diplôme d'études secondaires (2 points). À partir de 41 ans, les candidats n'obtiennent aucun point sur une possibilité d'un maximum de 18 points.

L'intégration

La politique québécoise en matière d'intégration comprend sept objectifs ayant trait notamment à l'accueil, à la régionalisation et à la participation citoyenne. Outre ces objectifs, trois concernent la francisation, l'adaptation au marché du travail et l'intégration

à l'emploi. Chacun de ces objectifs donne lieu à des mesures qui présentent des liens avec la formation.

Tableau 23
Mesures associées à trois des sept objectifs de la politique d'intégration

Objectifs	Mesures
Favoriser et soutenir **l'apprentissage du français** par les immigrants ne connaissant pas cette langue et, si possible, dès le pays de départ	⇨ **Offre de formation pour la francisation** ⇨ **Offre de cours spécialisés** ⇨ Ententes avec les alliances, les instituts et les centres culturels français
Faciliter l'**adaptation** des personnes immigrantes **au marché du travail**	⇨ Programme d'accompagnement des nouveaux arrivants ⇨ Entente MICC-MESS (programme d'intégration en emploi)
Lever les obstacles à l'emploi	⇨ Délivrance des **évaluations comparatives des études effectuées hors Québec** (MICC) ⇨ Entente avec les **ordres professionnels** pour faciliter la démarche **de reconnaissance des diplômes et de la formation des personnes immigrantes** ⇨ Service d'information sur les professions et les métiers réglementés ⇨ Services conseils en relations interculturelles

3.3.1 Les besoins de formation

Bien que la sélection effectuée par Québec fasse en sorte que les nouveaux arrivants sont de plus en plus scolarisés, il reste que bon nombre d'immigrés peuvent avoir besoin de formation de base. Ce peut être le cas des personnes acceptées en tant que réfugiées ou admises pour favoriser le regroupement familial. Comme la question de la formation de base a été abordée auparavant, cette section se concentre sur la francisation et sur la reconnaissance des acquis et des compétences.

La francisation

Pour augmenter le nombre d'immigrants sélectionnés, le Québec a conclu diverses ententes de services qui permettent aux personnes désireuses d'immigrer au Québec de suivre des cours de francisation avant migration (alliances françaises, etc.). **La francisation après migration** comprend une formation de base à temps partiel ou à temps plein et une autre, plus approfondie, axée sur certaines disciplines ou certains métiers. Selon leur statut, les immigrants peuvent avoir accès à de la formation à temps plein et à temps partiel. Sont exclus de la formation à temps plein les demandeurs d'asile, les travailleurs temporaires et les étudiants étrangers.

Tableau 24
Admissibilité aux cours de francisation, selon le statut

	Temps complet	Temps partiel
Résident permanent (demande traitée à l'étranger ou sur place)	X	X
Personne ayant obtenu l'asile (reconnue réfugiée)	X	X
Personne autorisée à soumettre sur place une demande de résidence permanente	X	X
Titulaire d'un permis de séjour temporaire délivré en vue de l'attribution éventuelle de la résidence permanente	X	X
Citoyen canadien naturalisé	X	X
Demandeur d'asile		X
Travailleur temporaire détenteur d'un certificat de sélection du Québec (CSQ)		X
Étudiant étranger détenteur d'un certificat de sélection du Québec (CSQ)		X
Personnes ayant immigré depuis plus de cinq ans		X

Source : Site Internet du MICC, http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/index.asp .

La formation après migration s'effectue à l'intérieur du Programme d'intégration linguistique pour les immigrants (PILI) et est offerte par l'intermédiaire des collèges, des universités, d'organismes communautaires et de commissions scolaires. Les immigrants ont aussi accès à la francisation en ligne. La formation de base comprend trois niveaux, débutant, intermédiaire et avancé, qui totalisent douze niveaux de compétences langagières. Chaque degré donne lieu à une formation de onze semaines. Les personnes ayant peu fréquenté l'école ont accès à quatre programmes de formation de onze semaines.

Les nouveaux arrivants sont admissibles à ces programmes de formation s'ils sont au pays depuis cinq ans ou moins. Cette limite de temps pourrait être défavorable aux femmes immigrantes mères de jeunes enfants qui s'occupent de ces derniers à temps plein. Une fois les enfants admis à l'école, elles auraient souvent dépassé la période d'admissibilité. Cependant, les personnes ayant immigré depuis plus de cinq ans auraient maintenant accès à la francisation à temps partiel.

Aide financière aux individus pour la francisation

Les personnes qui suivent une **formation à temps plein** peuvent bénéficier d'une aide financière qui comprend une allocation de participation (de 30 $ à 115 $/semaine, selon la catégorie d'immigration), la couverture des frais de garde (maximum de 25 $/j/enfant) et une allocation de trajet ou de transport (selon le coût des transports en commun ou, s'il n'y a pas de transport en commun, d'une allocation de 0,10 $/km au-delà d'une distance de 48 km/jour). Notons qu'il est aussi possible que les immigrants bénéficient, selon leur situation, de l'assistance-chômage ou de l'assurance-chômage. Les personnes inscrites à **temps partiel** peuvent se voir accorder des frais de garde.

L'augmentation de l'immigration des travailleurs qualifiés a engendré des besoins croissants de formation en français spécialisé. Le MICC a donc mis en place des programmes de formation spécialisée en français d'une durée de 5 semaines, à raison de 30 h/semaine. Selon Chicha et Charest, 1 315 immigrants ont reçu une formation spécialisée en 2006-2007, « ce qui est peu, si l'on considère qu'un nombre important d'immigrés sont des universitaires spécialisés dans des domaines précis » (2008, p. 24). Avec le type de sélection appliquée au Québec, les besoins de formation en français spécialisé sont appelés à augmenter. De plus, la possibilité d'avoir accès à des cours spécialisés n'est pas sans avoir d'incidence pour quiconque veut exercer une profession réglementée[24].

La francisation en entreprise : mesures fiscales

Les nouveaux arrivants doivent souvent intégrer rapidement le marché du travail pour être en mesure d'assurer leur subsistance ou faire vivre leur famille. Cette nécessité ne leur laisse pas toujours le temps de suivre des cours de francisation pour atteindre un niveau de compétence linguistique fonctionnel. C'est pourquoi le gouvernement québécois veut inciter les entreprises à franciser les nouveaux arrivants.

Le crédit d'impôt remboursable pour la francisation en milieu de travail représente 30 % des dépenses de formation admissibles payées pour l'année. Il concerne les dépenses suivantes : coût de la formation, salaire versé pendant que l'employé assiste à la formation **ou** le double du coût de la formation (le moindre des deux).

La reconnaissance des acquis et des compétences

Le MICC assure un service spécialisé d'évaluation des documents scolaires obtenus à l'étranger. L'*Évaluation comparative des études effectuées hors Québec* traduit le niveau d'études effectué dans un autre système scolaire par rapport à celui du Québec. La responsabilité de la reconnaissance de la formation académique suivie à l'étranger relève ensuite de différents acteurs : établissements d'enseignement, ordres professionnels, organismes régissant les métiers réglementés, Emploi-Québec, comités sectoriels, etc.

Les ordres professionnels

Au Québec, il existe 51 professions réglementées par le Code des professions. Ces professions totalisent environ 318 000 personnes (près de 8 % de la population active) qui sont regroupées au sein de 45 ordres professionnels. Parmi les professions réglementées, 13 demandent un diplôme collégial et 38 un diplôme universitaire. Selon le Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ), il y a une situation de pénurie dans 20 professions et une tendance à la pénurie se dessine dans 14 autres professions. En se basant sur les

24. Pour être admis dans un ordre professionnel, un individu doit réussir un examen administré par l'Office québécois de la langue française (OQLF). Or, selon le Conseil interprofessionnel du Québec, l'Office n'a pas assez de ressources pour faire passer les examens requis dans des délais raisonnables. Selon cet organisme, au printemps 2007, plus de 800 candidats étaient en attente. Par ailleurs, notons que le Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ) a aussi soulevé la question des étudiants étrangers diplômés au Québec dans des établissements anglophones qui ne réussissent pas l'examen de l'OQLF et qui ne peuvent obtenir un permis d'exercice au Québec.

projections du MELS quant à l'effectif étudiant du réseau collégial (161 000 inscriptions en 2010 et 143 000 inscriptions en 2014) et du réseau universitaire (plafond à 194 000 étudiants en 2015 et à 183 000 inscriptions en 2020), cet organisme croit que les pénuries pourraient s'aggraver. Ici encore, les personnes immigrantes seraient susceptibles de venir pourvoir des postes.

Dans un mémoire préparé en 2007 pour la consultation relativement à la planification de l'immigration pour la période 2008-2010, le CIQ mentionne que les ordres professionnels reçoivent environ 4 000 demandes par année venant d'immigrants, principalement dans le secteur de la santé et des relations humaines. Entre 1997 et 2006, les décisions rendues par les ordres professionnels en matière de reconnaissance d'une équivalence se regroupaient comme suit : 16,1 % de refus; 33,0 % de reconnaissance complète et 50,9 % de reconnaissance partielle. Lorsqu'ils reçoivent une reconnaissance partielle, les candidats sont invités à suivre des formations d'appoint en vue d'obtenir une reconnaissance d'équivalence complète de diplôme ou de formation.

Tableau 25
Formation prescrite par les ordres professionnels en vue d'une reconnaissance d'équivalence complète de diplôme ou de formation, 2002-2006

Ordres professionnels	Cours seulement	Stages seulement	Cours et stages
Secteur Droit, administration et affaires	534	6	606
Secteur Génie, aménagement et sciences	1 138	617	716
Secteur Santé et relations humaines	329	462	2 742
Total	**2 001**	**1 085**	**4 064**

Source : CIQ (2007).

Selon le CIQ, un des premiers défis en matière d'intégration est d'assurer l'accès à la formation d'appoint. En 2005, le MELS s'est engagé à financer des activités de formation liées à l'exercice d'une profession et exigées par un ordre professionnel. Selon le CIQ, cet engagement aurait permis de lever l'obstacle du financement au collégial. S'il reconnaît les efforts entrepris par les collèges, le CIQ constate que les établissements d'enseignement « sont tentés d'offrir à la clientèle visée des programmes standardisés, telles des attestations d'études collégiales, comportant un nombre fixe, parfois très élevé, d'heures de formation » (CIQ, 2007, p. 21). Or, répondre aux besoins diversifiés demanderait plus de souplesse.

Puisque l'exercice de la majorité des professions exige une scolarité universitaire, de nombreux cours ou stages devraient être donnés par ces établissements. Sur ce sujet, le CIQ constate que le nombre de places dans les programmes étant limité, il y a peu de chances que les immigrants puissent s'inscrire à quelques cours seulement ou ne participer qu'à des stages ou des laboratoires. Pour contrer cette difficulté, le CIQ suggère la mise sur pied de microprogrammes adaptés aux besoins des personnes immigrantes.

En 2008, le MICC a annoncé une mesure servant à offrir une expérience de travail aux personnes formées à l'étranger qui souhaitent exercer une profession régie par un ordre professionnel. Selon cette mesure, l'employeur reçoit une subvention pour couvrir une partie du salaire de l'employé. L'expérience acquise pourrait compenser une partie de la

formation ou du stage éventuel prescrit par un ordre professionnel en vue de la reconnaissance complète d'une équivalence de formation.

Le soutien financier pour la reconnaissance des acquis et des compétences

Un individu qui veut faire reconnaître ses acquis débourse habituellement des frais d'ouverture de dossier et d'évaluation. Les mesures actuelles ne couvrent pas nécessairement les coûts liés à l'évaluation des dossiers, notamment par les ordres professionnels, ainsi que l'accès à la formation pour certaines catégories de clientèles (sans « soutien public du revenu » ou avec un emploi).

L'intégration en emploi

Outre les difficultés liées à la reconnaissance des acquis et des compétences et à la disponibilité de la formation manquante, l'intégration en emploi se heurte :

- au manque d'expérience de travail au Canada;
- à une accentuation des difficultés de conciliation travail-famille en raison de la méconnaissance du fonctionnement des systèmes de garderie, des horaires de travail rigides dans certains secteurs concentrant plus de personnes immigrées, des traditions culturelles;
- à la discrimination de certaines entreprises.

Pour contourner certains de ces obstacles, le MICC et le MESS ont mis sur pied le Programme d'aide à l'intégration des immigrants et des minorités visibles en emploi (PRIIME). Ce programme, orienté vers les PME, a pour objet d'inciter ces dernières à embaucher des travailleurs immigrants et des personnes issues des minorités visibles. Il comporte quatre volets :

1. Acquisition d'expérience en milieu de travail (subvention de 50 % du salaire, excluant les avantages sociaux, période maximale de 30 semaines, maximum de 7 500 $;
2. Accompagnement par une personne de l'entreprise;
3. Adaptation des outils et des pratiques de gestion des ressources humaines;
4. Adaptation des compétences au contexte nord-américain (aspect formation d'un maximum de 60 heures).

3.4 La situation des autochtones

On ne peut aborder la situation des autochtones sans faire référence au cadre législatif ainsi qu'aux diverses ententes et conventions qui régissent les champs d'action et les responsabilités des acteurs. Par exemple, bien que l'éducation soit de compétence provinciale, ce n'est pas entièrement vrai en ce qui concerne les peuples autochtones. Autre exemple, bien que beaucoup de dispositions liées à la formation de la main-d'œuvre relèvent d'Emploi-Québec, ce n'est aussi pas entièrement le cas pour les autochtones. En fait, la même année où il y a eu signature d'une entente fédérale-provinciale sur cette question, il y a aussi eu diverses ententes avec les peuples autochtones, lesquels avaient aussi pour effet de transférer des juridictions en formation et en développement de la main-d'œuvre.

Cadre législatif, occupation et organisation territoriale

Il y a onze nations autochtones au Québec; dix amérindiennes, dites les Premières Nations, et la nation inuite. En 2007, ces nations totalisaient 87 257 personnes, soit environ 1 % de la population du Québec[25]. Les 11 nations sont réparties dans 55 communautés localisées dans les différentes régions du Québec, sauf en Estrie et dans la Chaudière-Appalaches. La population autochtone est jeune et en croissance. Les moins de 15 ans représentent le quart de la population et près de 42 % ont moins de 25 ans. La population inuite est la plus jeune, puisque 37 % a moins de 15 ans et que 57 % a moins de 25 ans.

Tableau 26
Population ayant une identité autochtone selon les groupes d'âge, données de 2006, (données-échantillons 20 %)

	Amérindiens		Métis		Inuits		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
0-14 ans	17 110	26,3	5 675	20,3	4 070	37,2	27 520	25,4
15-24 ans	10 745	16,5	4 285	15,3	2 195	20,0	17 785	16,4
25-54 ans	27 055	49,5	12 495	44,6	3 685	33,6	45 220	41,7
55-64 ans	5 555	8,5	3 300	11,8	505	4,6	9 915	8,4
65 ans et +	4 630	7,1	2 220	7,9	500	4,6	7 990	7,4
Total	**65 085**	**100,0**	**27 980**	**100,0**	**10 950**	**100,0**	**108 425**	**100,0**

Source : Statistique Canada (2008).

Tous les autochtones ne sont pas assujettis à la Loi sur les Indiens. Premièrement, la nation inuite qui habite le Nunavik n'a jamais été soumise à cette loi. Deuxièmement, depuis la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois et de la Convention du Nord-Est québécois, les Cris et les Naskapis ne sont plus assujettis à la Loi sur les Indiens mais à la Loi sur les Cris et les Naskapis du Québec. Sur les 55 communautés autochtones, 30 sont assujetties à la Loi sur les Indiens[26]. Dirigées par des conseils de bande, les communautés d'une même nation se dotent habituellement d'un conseil de la nation qui, par exemple, voit aux négociations territoriales et, selon la volonté du conseil, met sur pied d'autres services.

---

25. Les principales données démographiques proviennent du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (MAINC), qui dénombre les Indiens inscrits en vertu de la Loi sur les Indiens. Il peut y avoir un certain pourcentage d'imprécision relevant de délais dans l'enregistrement des naissances et des décès.
    Pour les autochtones qui ne sont plus assujettis à la Loi sur les Indiens, les données sont compilées dans les registres des bénéficiaires cris, inuits et naskapis de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois et de la Convention du Nord-Est québécois.
    Une autre source de données provient de Statistique Canada qui, lors des recensements, considère que la population qui a une identité autochtone totalise les personnes ayant déclaré appartenir à au moins un groupe autochtone (Indien, Métis et Inuit) et les personnes qui ont déclaré être des Indiens des traités ou des Indiens inscrits, ou des personnes qui ont déclaré appartenir à une bande indienne ou à une Première Nation. À chacun des recensements, certaines communautés autochtones décident de ne pas participer à cette opération, ce qui fait en sorte que, encore là, les données ne sont pas complètes. Selon Statistique Canada, en 2006, la population ayant une identité autochtone au Québec s'établissait à 108 425 personnes.
26. Pour visualiser le cadre législatif, voir le schéma à l'annexe 3.

Autant l'occupation du territoire est diversifiée (réserves, établissements hors réserves, territoires conventionnés), autant il existe des différences dans le développement social et économique entre les nations et, à l'intérieur de celles-ci, entre les communautés. Outre l'assise territoriale, ces différences reposent sur d'autres facteurs tels que l'accessibilité des services, la disponibilité des ressources, la proximité des marchés et le niveau de scolarité.

Structures et instances responsables de la formation

Les autochtones soumis à la Loi sur les Indiens relèvent, en éducation comme en d'autres domaines, du ministère des Affaires indiennes et du Nord Canada (MAINC). Jusqu'en 1978, c'est ce ministère qui construisait et administrait des écoles primaires dans les communautés autochtones. Les élèves du secondaire et du postsecondaire fréquentaient le réseau public québécois en vertu d'ententes avec le gouvernement fédéral. En 1972, la Fraternité des Indiens du Canada publie *La maîtrise indienne de l'éducation indienne* et demande que l'éducation soit sous la responsabilité des communautés.

Peu de temps après, la signature de la Convention de la Baie-James et du Nord québécois, en 1975, et de la Convention du Nord-Est québécois, en 1978, est venue modifier le paysage. Pour tenir compte de ces conventions, le gouvernement fédéral a adopté la Loi sur les Cris et les Naskapis du Québec, laquelle a pour effet de soustraire ces deux nations de la Loi sur les Indiens. Le gouvernement provincial a voté une nouvelle loi sur l'instruction publique spécifique aux Cris, Inuits et Naskapis qui mène à la création des commissions scolaires Kativik et Crie ainsi qu'à une école pour les Naskapis rattachée à la Commission scolaire Central Québec. En 1978, la communauté mohawk de Kahnawake a créé une première école administrée par un conseil de bande, ce qui a eu un effet d'entraînement. Dès lors, deux types distincts d'organisations se sont mises en place, selon que les communautés résident dans un territoire conventionné ou non conventionné.

Les commissions scolaires dans les territoires conventionnés

Comme pour les autres commissions scolaires, celles des territoires conventionnés ont compétence en matière d'enseignement primaire et secondaire, d'éducation des adultes et de formation professionnelle. Elles sont cependant dotées de pouvoirs élargis qui leur permettent, par exemple, d'offrir des services éducatifs en langue autochtone, française et anglaise et de conclure des ententes avec le gouvernement du Canada, d'autres commissions scolaires, des collèges et des universités. Les deux commissions scolaires appliquent le régime pédagogique et les objectifs des programmes d'études prescrits par le MELS.

Les écoles de bande dans les territoires non conventionnés

Le mouvement de prise en charge de l'éducation par les communautés des Premières Nations s'est poursuivi de 1977-1978 à 1998-1999, jusqu'à ce que toutes les écoles fédérales soient passées aux mains des communautés. Ainsi, les 29 écoles fédérales qui existaient au début de la période ont peu à peu été remplacées par 39 écoles de bande en 2002-2003. La prise en charge ne s'est pas limitée aux écoles primaires, mais s'est étendue également à la formation secondaire.

À la suite de cette réappropriation de l'éducation par les communautés, celles-ci ont décidé de se doter de services communs entourant la représentation, l'analyse et la défense d'intérêts, la valorisation des cultures, etc. Depuis, deux organismes principaux travaillent pour soutenir les écoles de bande, soit le Conseil en éducation des Premières Nations (CEPN) et l'Institut culturel et éducatif montagnais (ICEM). Le premier relève de l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador (APNQL) et représente 22 communautés issues des 8 nations assujetties à la Loi sur les Indiens. Il offre des services de formation au personnel de l'éducation ainsi que du soutien en administration scolaire et en pédagogie. Le deuxième regroupe huit des neuf communautés innues. Le secteur de l'éducation de l'ICEM assure un soutien pédagogique et administratif au personnel de direction des écoles innues, tout en favorisant les activités d'échange et de perfectionnement.

Les écoles de bande sont financées par le MAINC. Les subventions sont accordées pour les services d'enseignement et les services de soutien comme le transport des élèves, l'hébergement et l'aide financière[27]. Le MAINC demande que les écoles appliquent le régime pédagogique de la province.

La fréquentation des écoles des commissions scolaires québécoises

Étant donné que ce ne sont pas tous les autochtones qui vivent dans les communautés ou qui ont accès à une école de bande, certains jeunes fréquentent les écoles québécoises. Pour les commissions scolaires québécoises qui accueillent des étudiants autochtones, le MELS a prévu la mesure intitulée Réussite éducative des élèves autochtones. En 2006-2007, dix-neuf commissions scolaires se sont partagé un montant de 1,8 million de dollars[28] pour financer des activités menant à la mise à niveau linguistique et disciplinaire et à l'enrichissement des compétences en univers social.

27. Le CEPN soutient que la formule de financement établie en 1988 n'as pas été mise à jour et ne tient pas compte des développements en matière d'éducation. Pire encore, l'augmentation serait plafonnée à 2 %, ce qui ne tient pas compte de la croissance de la clientèle scolaire. En bref, selon le CEPN, les écoles de bande s'appauvrissent et les élèves qui ont besoin de services spéciaux n'y ont pratiquement pas accès, même si le MAINC offre un financement spécifique appelé programme d'éducation spéciale. Le CEPN signale que la formule de financement ne couvre pas les coûts d'intégration de la technologie dans les écoles, ni ceux liés aux bibliothèques scolaires, aux activités parascolaires, etc.
28. Voir : *Déboursés, aides et dépenses destinés aux Autochtones pour l'année 2006-2007*, http://www.autochtones.gouv.qc.ca/publications_documentation/publications.htm.

Marcher sur deux mondes avec un même esprit
Langue d'enseignement et apprentissage culturel

Que ce soit dans la Commission scolaire Crie, dans la Commission scolaire Kativik ou dans les écoles de bande, les jeunes commencent maintenant leur scolarité en langue autochtone. Ensuite, selon les communautés, la scolarité se poursuit soit en anglais, soit en français. Dans les commissions scolaires Crie et Kativik, les parents peuvent choisir la langue d'enseignement, ce qui fait que, dans une même école où se juxtaposent la prématernelle jusqu'à la 5e secondaire, trois langues d'enseignement peuvent se côtoyer : inuktitut ou cri au départ, puis secteur anglais et secteur français.

Le transfert d'une langue d'enseignement à une autre contient un élément de difficulté qui s'ajoute à celui, sans doute plus fondamental, de passer d'un système de valeurs et de connaissances autochtones à un savoir élaboré dans la culture occidentale. Si le fait de pouvoir commencer la scolarité dans la langue maternelle peut être reconnu comme une avancée importante, il reste sans doute des pas à franchir pour que les élèves autochtones puissent ne plus être partagés entre deux cultures. Comment les écoles de bandes et les commissions scolaires autochtones arrivent-elles à résoudre cette division culturelle? Comment les commissions scolaires québécoises peuvent-elles favoriser une éducation qui soit inclusive?

3.4.1 Les besoins en formation de base

Malgré une augmentation de la fréquentation scolaire dans les communautés, la scolarité générale des populations demeure faible. De plus, comparativement à la population non autochtone, l'écart entre la proportion de ceux qui ont obtenu un diplôme chez les autochtones et chez les non-autochtones reste considérable, allant jusqu'à 28,5 points de pourcentage chez les 20-24 ans et à 20,5 chez les 25-34 ans (tableaux 27 et 28).

Tableau 27
Plus haut diplôme obtenu, selon l'âge, population ayant une identité autochtone, recensement de 2006 (en pourcentage)

	15-19 ans	20-24 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans
Aucun certificat ou diplôme	77,3	**43,2**	**35,0**	**34,9**	**33,8**	**41,4**
Certificat ou diplôme	22,7	**56,8**	**65,0**	**65,1**	**66,2**	**58,6**
Diplôme d'**études secondaires** ou équivalent	17,3	25,0	17,0	14,7	18,1	16,8
Certificat ou diplôme d'**apprenti** ou d'une **école de métiers**	2,6	12,7	19,8	23,5	23,0	17,9
Certificat ou diplôme d'un **collège** ou autre établissement non universitaire	2,8	13,9	**16,4**	**15,7**	**13,9**	**10,9**
Certificat inférieur ou diplôme **universitaire inférieur au baccalauréat**	-	1,5	3,1	3,8	4,3	5,3
Grade universitaire (certificat, baccalauréat ou diplôme supérieur)	0,1	3,7	8,6	7,4	7,5	7,9

Source : Statistique Canada (2008).

Tableau 28
Plus haut diplôme obtenu, selon l'âge, population n'ayant pas une identité autochtone, recensement de 2006 (en pourcentage)

	15-19 ans	20-24 ans	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55-64 ans
Aucun certificat ou diplôme	**57,9**	**14,7**	**11,5**	**13,4**	**18,3**	**24,4**
Certificat ou diplôme	42,1	**85,3**	**88,5**	**86,6**	**81,7**	**75,6**
Diplôme d'**études secondaires** ou équivalent	32,1	25,7	15,6	18,5	24,9	25,0
Certificat ou diplôme d'**apprenti** ou d'une **école de métiers**	3,1	14,8	18,7	20,0	18,0	15,0
Certificat ou diplôme d'un **collège** ou autre établissement non universitaire	6,4	29,8	21,6	19,6	16,2	12,9
Certificat inférieur ou diplôme **universitaire inférieur au baccalauréat**	0,3	3,9	4,6	5,2	5,3	6,7
Grade universitaire (certificat, baccalauréat ou diplôme supérieur)	0,2	11,2	27,8	23,3	17,2	16,0

Source : Statistique Canada (2008).

Pour obtenir leur diplôme d'études secondaires, les Québécois qui ont eu des difficultés scolaires peuvent fréquenter les Centres d'éducation des adultes. Les mêmes opportunités existent-elles pour les autochtones?

Dans les communautés assujetties à la Loi sur les Indiens, le MAINC prévoit-il du financement pour des services d'éducation des adultes? Bien qu'il ne soit possible d'affirmer à ce stade de la recherche que ces services sont absents dans ces communautés, la seule nation où il a été possible de trouver de tels services est la nation Huronne-Wendat. Or, il appert que ce centre d'éducation des adultes a vu le jour à la suite d'une entente avec le MELS (voir encadré).

La situation est différente dans les territoires conventionnés. **Chez les Cris**, la Commission scolaire Crie offre de la formation aux adultes dans toutes les communautés. Les services tendent principalement vers une mise à niveau en anglais (*English upgrading*) et, dans certaines communautés, une mise à niveau en français. Cette commission scolaire dispose aussi d'un Centre de formation professionnelle, avec résidence pour étudiants et unités de logement pour les professeurs.

Chez les Inuits, la Commission scolaire Kativik offre la formation générale dans six centres d'éducation des adultes (Puvirnituq, Kuujjuaraapik, Salluit, Kangiqsujuaq, Inukjuak, Kuujjuaq). Pour les adultes qui ne peuvent pas poursuivre leur formation dans un centre, la Commission scolaire a prévu l'éducation à distance. La formation professionnelle est offerte dans deux centres de formation professionnelle (Inukjuak et Kuujjuaq), dont un avec résidence. Enfin, la Commission scolaire offre aussi de la formation sur mesure pour les entreprises et organismes du Nunavik.

Le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre Huron-Wendat

Le Centre de développement de la formation et de la main-d'œuvre (CDFM) offre un exemple de ce qu'une communauté peut faire sous le couvert des diverses ententes entre les Premières Nations et le gouvernement fédéral à l'égard du développement des ressources humaines, de la gestion de la sécurité du revenu et des dispositions du MAINC sur la formation postsecondaire. Créé en 1995, le CDFM offre des services de formation et gère les programmes suivants :

- Suivi et aide individualisés
- Programme d'aide financière aux études postsecondaires et formation professionnelle
- Counselling et orientation scolaire et professionnelle avec soutien informatisé
- Centre de documentation
- Laboratoire informatique
- Sécurité du revenu
- Curriculum vitae
- Test d'équivalence de niveau secondaire, tests de classement
- Éducation des adultes
- Mesure de formation et de perfectionnement

En 1999, le CDFM a entrepris des négociations avec le ministère de l'Éducation pour être reconnu comme institution compétente en éducation des adultes. À la suite de la signature d'une entente sur la gestion et sur l'exploitation d'un centre d'éducation des adultes, le CDFM est, depuis 2000-2001, reconnu et financé par le MELS. Le secteur de l'éducation des adultes du CDFM a la particularité d'accueillir les autochtones des autres nations. Il offre de la formation à temps plein et à temps partiel. La formation à temps plein correspond à des besoins définis par diverses communautés et elle est dispensée en collaboration avec différents collèges ou centres de formation professionnelle. C'est ainsi que le CDFM a pu, notamment, former des personnes en bureautique et comptabilité, en administration du tourisme, en services de garde, en multimédia, en guide interprète et ainsi de suite.

Les étudiants inscrits au CDFM évoluent dans un milieu multiculturel autochtone, reçoivent un soutien et un encadrement personnalisés, participent à des cercles de partage, etc. Le taux de réussite y est, semble-t-il, élevé.

Source : Site Internet du Conseil de la nation huronne-wendat, http://www.wendake.ca/wendake_service.php?service=4.

Lors du Forum socioéconomique des Premières Nations en 2006[29], les participants ont demandé que **soient créés deux centres d'éducation des adultes autochtones**, à vocation régionale, et que soit constituée une structure propre aux Premières Nations en éducation des adultes. En réponse à ces demandes, le MELS s'est engagé à verser 150 000 $ sur deux ans pour « mener à la mise en place de deux centres pilotes d'éducation des adultes des Premières Nations à vocation régionale, dont un dès septembre 2008 » (Forum, 2006, p. 2.35). Le MAINC a aussi convenu d'étudier la question d'un conseil scolaire des Premières Nations en éducation des adultes. En vue d'offrir des services améliorés (autre demande), le MELS s'est engagé à : « identifier les commissions scolaires obtenant le plus de succès dans l'offre de services aux adultes

29. Rappelons que l'appellation Premières Nations fait référence aux Amérindiens, ce qui exclut les Inuits.

autochtones afin de parvenir à une généralisation de ces conditions "plus favorables" dans les milieux ciblés comme nécessitant une amélioration notable des services offerts » (Forum, 2006, p. 2.35).

À l'intérieur du **Plan d'action, éducation, emploi et productivité (2008)**, le MELS a annoncé des investissements de 1 million de dollars/année pendant cinq ans pour l'organisation et l'implantation de services spécifiques et adaptés à la population adulte des Premières Nations.

Une enquête sur les besoins de formation et les obstacles au retour aux études

L'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) réalise périodiquement des études de besoins de formation auprès des Premières Nations. À l'été 2008, elle a actualisé une étude effectuée en 2003. Pour ce faire, elle a acheminé un questionnaire à l'ensemble des **communautés et des organismes des Premières Nations au Québec**, auquel 180 personnes ont répondu. Parmi les répondants, un peu plus du quart était de nation algonquine et de la zone immédiate de l'UQAT, 16 % des Québécois et 57 % provenaient de huit autres nations amérindiennes et des Métis.

Parmi les répondants, **91 % ont mentionné un manque de ressources humaines autochtones formées et qualifiées pour combler des besoins en main-d'œuvre**. En corollaire, 75 % ont dit devoir engager des travailleurs qualifiés non autochtones. À la question « Selon vous, de quels types de formation les personnes désirant poursuivre ou retourner aux études ont-elles le plus besoin? », 59 % ont indiqué les cours donnés aux adultes (5e secondaire); 54 %, la formation professionnelle; 51 %, les études universitaires; 44 %, les études collégiales; 42 %, une mise à niveau (les réponses pouvaient être multiples).

Parmi les principaux obstacles que doivent surmonter ceux qui effectuent un retour aux études, 37 % ont indiqué le manque de financement; 37 %, la conciliation études-travail-famille; **34 %, le déménagement, l'éloignement, l'isolement ou l'ennui**; **28 %, des problèmes d'adaptation sociale, de racisme ou de préjugés**; 21 %, la motivation et la confiance; 20 %, le rattrapage scolaire, les préalables manquants; 16 %, les langues; 13 %, le logement; 8 %, des problèmes personnels; 8 %, les programmes scolaires. Il est intéressant de constater que les deux principaux obstacles sont similaires à ceux mentionnés par identifiés la population québécoise, bien qu'ils semblent ici en proportions plus élevées. Enfin, il y a des obstacles plus spécifiques qui relèvent de l'appartenance à une autre culture, tels que l'adaptation sociale et l'isolement.

Source : UQAT (2008).

L'accès à la formation professionnelle et le soutien financier

Sauf dans les territoires conventionnés, la formation professionnelle semble n'être accessible qu'à l'extérieur des communautés. Les jeunes pourraient peut-être s'inscrire davantage s'ils avaient accès à des mesures d'aide. Il existe au MAINC un programme d'aide aux étudiants qui accorde des bourses et des allocations de subsistance aux autochtones inscrits à la formation professionnelle, technique et universitaire. Or, comme

au Québec la formation professionnelle est donnée au secondaire, les élèves en formation professionnelle ont-ils accès à cette forme d'aide?

Aide financière pour les étudiants au postsecondaire

Au MAINC, deux programmes ciblent les étudiants qui projettent fréquenter, ou qui fréquentent, des établissements d'enseignement postsecondaire. Mis sur pied en vertu de la Loi sur le ministère des Affaires indiennes et du Nord canadien, ces programmes sont ouverts aux Indiens inscrits et aux Inuits.

Programme d'aide aux étudiants du postsecondaire

Le programme est accessible aux étudiants à temps plein et à temps partiel et tient compte des dépenses suivantes :

	temps plein	temps partiel
Bourse d'études (droits d'inscription, droits de scolarité, fournitures et manuels)	X	X
Subvention de voyage (une fois par session)	X	
Allocation de subsistance (nourriture, hébergement, transport, garderie)	X	

Programme préparatoire à l'entrée au collège et à l'université

Aide financière aux étudiants pour payer les droits et autres frais de scolarité, les manuels de cours et les déplacements de même que les frais de subsistance, s'il y a lieu.

Aide financière aux étudiants indiens inscrits et inuits qui sont acceptés à un programme de cours leur permettant de remplir les conditions d'admission d'un programme d'études universitaires ou collégiales menant à un grade ou à un diplôme.

Comme ces programmes sont administrés par les communautés, les Indiens inscrits doivent communiquer avec le bureau de leur bande, tandis que les Inuits effectuent leur demande auprès de l'autorité territoriale. Les Indiens inscrits et les Inuits vivant en dehors des communautés ou des territoires s'adressent au bureau régional du MAINC dans leur province de résidence. Étant donné que ce sont les communautés qui gèrent ces programmes, nous avons pu constater que bon nombre d'entre elles fixent des conditions de réussite scolaire que les étudiants doivent respecter s'ils veulent avoir droit à du financement l'année suivante. Nous remarquons aussi que l'aide financière est accordée en fonction du temps prévu pour achever un programme et que les périodes d'extension sont limitées.

3.4.2 Le développement des ressources humaines : cadre législatif et organisation

Chez la population autochtone, comme chez les non-autochtones, le désir ou la possibilité de participer à la vie active augmente avec la scolarité, alors que le taux de chômage diminue. Toutefois, chez les personnes n'ayant aucun certificat ou diplôme, la situation est beaucoup plus inquiétante au sein de la population autochtone. Selon les données du recensement de 2006, le taux de chômage était de 28 % chez les 25-34 ans et de 22 % chez les 35-44 ans, comparativement à 13 % et 11 % chez les non-autochtones. Conjugués avec des plus faibles taux d'activité, ces forts taux de chômage aboutissaient à des taux d'emploi en-deçà de 50 %, et ce, dans des groupes d'âge censés être au plus fort de leur vie active.

Notons cependant que les taux d'activité et les taux d'emploi s'améliorent considérablement à partir du moment où les autochtones obtiennent un diplôme d'études secondaires. De plus, chez les 25-34 ans, il n'y a pratiquement plus d'écart entre autochtones et non-autochtones (tableau 29) quant à la participation à la vie active, bien que le taux de chômage demeure supérieur.

Tableau 29
Taux d'activité selon le plus haut diplôme atteint au sein de la population autochtone et non autochtone, groupes d'âge de 25-34 ans et de 35-44 ans au recensement de 2006

		Taux d'activité		Taux d'emploi		Taux de chômage	
		25-34	35-44	25-34	35-44	25-34	35-44
Aucun certificat ou diplôme	Autochtone	60,7	64,1	43,5	49,9	28,3	22,2
	Non-autochtone	69,8	71,8	60,8	64,2	12,8	10,6
Diplôme d'études secondaires ou équivalent	Autochtone	85,9	79,7	73,5	69,1	14,4	13,4
	Non-autochtone	82,2	85,2	75,2	79,8	8,3	6,3
Certificat ou diplôme d'apprenti ou d'une école de métiers	Autochtone	87,8	83,1	79,7	72,1	9,1	13,3
	Non-autochtone	89,7	90,4	83,4	84,6	7,1	6,4
Certificat ou diplôme d'un collège ou autre établissement non universitaire	Autochtone	87,8	88,4	81,1	81,5	7,6	7,9
	Non-autochtone	91,3	91,8	87,1	88,1	4,7	4,0
Grade universitaire (baccalauréat ou diplôme supérieur)	Autochtone	90,8	95,0	83,1	92,4	8,0	2,7
	Non-autochtone	89,3	91,9	84,6	87,5	5,3	4,9

Source : Statistique Canada (2008).

Depuis 1996, en vertu d'ententes signées avec RHDCC, les autochtones ont pleine juridiction en matière de formation et de développement de la main-d'œuvre. Au Québec, quatre Accords bilatéraux régionaux ont été signés avec les autochtones, soit avec la nation Crie, avec les communautés algonquines de Barrière Lake, de Wolf Lake et du Timiskaming, avec la population inuite et, finalement, avec l'Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador représentant, pour cet accord, 30 communautés.

En 1999, l'APNQL et RHDCC ont signé une autre entente pour offrir des services à la clientèle urbaine. En vertu de ce nouvel accord, l'APNQL est devenue responsable du service de développement des ressources humaines pour toute la population urbaine autochtone, que celle-ci provienne d'une nation autochtone du Québec ou d'une autre province canadienne. Il est à noter que l'Association des femmes autochtones du Canada est aussi signataire d'une entente bilatérale avec le MAINC.

En 2009, les organismes responsables de l'application des ententes bilatérales en développement des ressources humaines sont :

- **Cree Human Ressources Development (Cree Regional Authority)**
- **Algonquin Nation Human Development Corporation (trois communautés)**

- **Administration régionale Kativik – Service d'emploi, de la formation, du soutien du revenu et de garde à l'enfance**
  Les services sont offerts dans deux bureaux d'emploi et comptent un agent local dans chaque village :
  - Gestion d'une quinzaine de programmes concernant la formation à temps plein et à temps partiel
  - Soutien à la création d'emploi
  - Amélioration de l'employabilité
  - Stratégie de développement communautaire
  - Développement de l'emploi et de la formation afférente

- **Commission de développement des ressources humaines des Premières Nations du Québec (CDRHPNQ), organisme de l'APNQL**
  Responsable de l'administration des mesures d'emploi et de formation incluses aux accords placés sous sa juridiction par l'APNQL, cette commission est également responsable du marché de l'emploi et du développement des compétences des Premières Nations. Un peu comparable à Emploi-Québec, elle est en communication avec les commissions locales dans les communautés. Il y a près de 40 points de services, dont ceux en milieu urbain (Montréal, Québec, Val-d'Or, Gatineau, Sept-Îles et Joliette). Les services sont :
  - Mesures relatives au soutien à l'encadrement : information sur le marché du travail, ressources professionnelles, recherche et développement;
  - Mesures relatives à la formation et au perfectionnement : formation professionnelle, formation scolaire générale, formation en cours d'emploi;
  - Mesures relatives à l'employabilité : initiative liée à la création d'emploi, aide aux travailleurs autonomes, soutien à l'intégration à l'emploi, service de l'assurance-emploi.

De qui relève la sécurité du revenu?

À la suite de la réforme de la sécurité du revenu proposée par Québec en 1997, l'APNQL a décidé de trouver une solution aux principaux irritants de cette réforme et, en 1998, a signé une entente de principe avec le MAINC en vue de créer un régime de sécurité du revenu sous la responsabilité des Premières Nations du Québec. Entérinée en 2003, cette entente a mené à la création du Bureau de développement social des premières nations du Québec (BDSPNQ) au sein de la Commission de la santé et des services sociaux des Premières Nations du Québec et du Labrador (CSSSPNQL). Le BDSPNQ a entre autres mandats celui de soutenir les communautés dans l'application de la Politique-cadre de la sécurité du revenu des Premières Nations du Québec (PCSRPNQ), laquelle permet une plus grande souplesse de services et d'aider certaines clientèles dont les particularités ne sont pas prises en compte dans la réglementation du Québec (ex. activités de trappe).

À l'heure actuelle, sur 30 communautés, 20 ont adhéré au processus de Politique cadre et 13 d'entre elles appliquent le programme de la sécurité du revenu des Premières Nations.

Vers une plus grande concertation avec les instances québécoises

Comme nous pouvons le constater, les diverses ententes intervenues entre le gouvernement fédéral et des regroupements autochtones ont eu pour effet de transférer aux autochtones des pouvoirs qui, au Québec, sont principalement dévolus au MESS et à Emploi-Québec. En 2006, le Forum socioéconomique des Premières Nations a permis de jeter des bases pour une collaboration plus soutenue entre, notamment, Emploi-Québec et la CDRHPNQ. À titre d'exemple des engagements qui ont été pris lors de cette rencontre, mentionnons :

- Partenariats financiers pour la formation d'appoint en vue d'accroître le nombre de travailleurs amérindiens accrédités dans les métiers réglementés (construction, mines, forêts, etc.);
- Partenariat avec Emploi-Québec pour élaborer un plan de formation continue des conseillers en emploi dans les organismes des Premières Nations et partage d'expertise entre les Centre locaux d'emploi et les services d'emploi et de formation des Premières Nations;
- Mise en place d'un processus qui facilite l'accès pour les Premières Nations, vivant à l'intérieur des communautés et en dehors, aux services d'orientation et d'entrepreneurship ainsi qu'aux programmes de formation achetés par Emploi-Québec, incluant l'attribution d'allocations de participation dans le respect des critères d'Emploi-Québec.

Les actions des collèges et des universités

Des cégeps et des universités tiennent compte des nations autochtones. Les expériences que le Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études a pu recenser jusqu'à maintenant concernent majoritairement la formation à temps plein. Plusieurs cégeps, principalement ceux qui sont situés dans les régions où la population autochtone est importante, offrent des activités spécifiques en accueil et en intégration. Lors du Forum socioéconomique des Premières Nations, il a été demandé de mettre en place un collège des Premières Nations. Le MELS s'est engagé à travailler en collaboration avec le CEPN et avec des cégeps partenaires en vue d'implanter, dès l'automne 2008, un centre d'études collégiales autochtone. Pour ce faire, le MELS a mentionné qu'il verserait la subvention régulière par élève qui est allouée aux centres d'études collégiales ainsi que 50 000 $ supplémentaires par année pour un encadrement pédagogique adapté à cette clientèle. Quant au MAINC, il s'est dit prêt à participer au démarrage de cet établissement et à la création et à l'adaptation de programmes pour deux ans.

L'UQAT possède le Service Premières Nations. Pour répondre à cette clientèle, elle offre des programmes en anglais à temps plein : baccalauréat en travail social, baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire, certificat en administration et certificat en gestion des ressources humaines. En 2006, le MELS avait pris l'engagement d'investir dans la construction du Pavillon Premières-Nations sur le campus de l'UQAT à Val-d'Or. Il s'est aussi engagé à fournir jusqu'à 1,15 million de dollars sur 5 ans pour soutenir la formation et l'encadrement pédagogique des étudiants autochtones. Le Pavillon Premières-Nations a été inauguré en août 2009.

Dans le secteur anglophone, l'Université McGill réalise des projets avec les Inuits et les autres autochtones, tandis que l'Université Concordia semble se consacrer davantage aux Premières Nations.

3.5 En résumé

Ce chapitre a montré que des efforts sont faits pour aider les personnes confrontées à des problèmes particuliers comme ceux que vivent les familles monoparentales, les personnes handicapées et les personnes immigrantes. Il a aussi fait ressortir la situation particulière des peuples autochtones.

Questions à retenir

- ⇨ Est-ce que, pour chacun des problèmes particuliers, le portrait vous apparaît adéquat? L'information concernant l'aide financière est-elles complète? Si non, de quels autres éléments faudrait-il tenir compte? Quels sont les points forts et les aspects à améliorer?

- ⇨ En tenant compte de la situation particulière des autochtones, notamment sur le plan de l'autonomie administrative, comment l'État québécois pourrait-il intervenir pour soutenir l'apprentissage tout au long de la vie dans cette population? En tenant compte du cadre législatif, sur quel plan est-il souhaitable et envisageable d'agir?

Questions à débattre

Même si le Comité consultatif sur l'aide financière aux études a centré la consultation sur l'accessibilité financière à des activités formelles d'apprentissage, le champ d'action demeure fort étendu. En se basant sur la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue, il a tenté de dresser un portrait de situation et de dessiner quelques enjeux.

Sur le portrait d'ensemble et les aspects spécifiques

- ⇨ Le portrait d'ensemble de la situation fait par le Comité est-il pertinent et à jour?
- ⇨ Est-ce que, pour chacun des problèmes particuliers, le portrait vous apparaît adéquat?
- ⇨ Quels éléments importants devraient être ajoutés?
- ⇨ Dans l'ensemble, l'information concernant l'aide financière est-elle complète? Si non, de quels autres éléments faudrait-il tenir compte? Quels sont les points forts et les aspects à améliorer?

Sur la formation offerte

- ⇨ Est-ce que la formation offerte par les différents acteurs permet de répondre aux besoins :
  - en formation de base?
  - en développement et mise à jour des compétences?
  - en intégration à la société québécoise?
  - en réorientation de carrière?
- ⇨ Si l'accès aux activités de perfectionnement et de mise à jour des connaissances est inégal, l'État pourrait-il intervenir pour réduire ces inégalités? Si oui, comment?
- ⇨ Dans les établissements d'enseignement, y-a-t-il des règles d'organisation et de financement qui créent des obstacles particuliers? Quelles solutions peuvent être envisagées?
- ⇨ En tenant compte de la situation particulière des autochtones, notamment sur le plan de l'autonomie administrative, comment l'État québécois pourrait-il intervenir pour soutenir l'apprentissage tout au long de la vie dans cette population? En tenant compte du cadre législatif, sur quel plan est-il souhaitable et envisageable d'agir?

Sur les obstacles

- ⇨ Est-ce que les obstacles auxquels sont confrontés les adultes à la recherche d'activités d'apprentissage sont plus grands pour certaines personnes ou pour certaines catégories de citoyens, par exemple en fonction de l'âge, des antécédents

scolaires, du profil professionnel et familial, de la citoyenneté, de la région de résidence ou de la présence d'un handicap?

⇨ Si tel est le cas, est-ce que les mesures en place sont insuffisantes, méconnues, trop disparates ou insuffisamment implantées dans l'ensemble du territoire? Quelles sont les améliorations souhaitées ou les mesures additionnelles qui devraient être mises en place?

Sur l'accessibilité financière à l'apprentissage tout au long de la vie

⇨ Les formes de soutien financier offert aux individus permettent-elles de répondre adéquatement aux besoins des personnes? Si tel n'est pas le cas, quels sont les principaux problèmes, et qui est laissé pour compte? Quelles solutions peuvent être envisagées?

⇨ Si certaines personnes ont moins accès que d'autres à des activités d'apprentissage, est-ce en raison d'un manque de ressources, y compris de ressources financières, ou est-ce à cause d'une affectation inégale de ressources? Si les ressources sont suffisantes, comment est-il alors possible d'atteindre une affectation optimale? Si les ressources sont insuffisantes, quelles sont les besoins prioritaires?

⇨ Comment arriver à un partage optimal de l'investissement en tenant compte des responsabilités de l'État, des individus et des entreprises?

⇨ Existe-t-il des expériences étrangères dont le Québec pourrait s'inspirer? Si oui, quelles sont-elles?

Bibliographie

Aide financière aux études (2009). *Une aide à votre portée : 2009-2010.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 44 p.

Aide financière aux études (2008a). *Statistiques, Rapport 2006-2007.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 84 p.

Aide financière aux études (2008b). *Statistiques, Rapport 2005-2006.* Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 85 p.

Aide financière aux études (2005). *Statistiques, Rapport 2003-2004.* Québec : Ministère de l'Éducation, 88 p.

Aide financière aux études (2004). *Statistiques, Rapport 2002-2003.* Québec : Ministère de l'Éducation, 89 p.

Aide financière aux études (2003). *Statistiques, Rapport 2001-2002.* Québec : Ministère de l'Éducation, 89 p.

Bélanger, Paul, Pauline Carignan et Magali Robitaille (2007). *La formation continue, un mandat incontournable des cégeps. Recherche-action sur le développement de la formation continue dans les cégeps*. Montréal : UQAM, 148 p.

Bélanger, Paul et autres (2004). *La spécificité de la formation des adultes au Québec : note synthèse*. Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, 49 p.

Bernèche, Francine et Bertrand Perron (dir.) (2006). *Développer nos compétences en littératie : un défi porteur d'avenir*. Rapport québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003. Québec : Institut de la Statistique du Québec, 256 p.

CAMO personnes handicapées (2005). *Diagnostic sur la formation et l'emploi des personnes handicapées*. 12 p.

Canada (2009). *Loi sur l'assurance-emploi*, L.C.1996, c.23 : version en vigueur depuis le 12 mars. Ottawa : Ressources humaines et Développement des compétences Canada.

Canada (2009). *Loi sur les Indiens*, L.R.C. 1985, c. I-5 : version en vigueur depuis le 3 avril. Ottawa : Affaires indiennes et du Nord Canada.

Canada (2005). *Loi sur les Cris et les Naskapis du Québec*, L.C. 1984, c. 18 : version en vigueur depuis le 1 avril. Ottawa : Affaires indiennes et du Nord Canada.

Chicha, Marie-Thérèse et Éric Charest (2008). « L'intégration des immigrés sur le marché du travail à Montréal : politiques et enjeux ». *Choix IRPP*, vol. 14, n° 2, 62 p.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études (2004). *L'accessibilité financière à la réussite du projet d'études*. Sainte-Foy : Conseil supérieur de l'éducation, 76 p.

Comité de coordination MELS-MESS pour l'implantation de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue (2007). *Bilan synthèse de la mise en œuvre du plan d'action 2002-2007*. Non publié, 16 p.

Commission de l'éducation (2007). *La réussite scolaire des autochtones : mandat d'initiative : rapport et recommandations*. Québec : Secrétariat des commissions de l'Assemblée nationale du Québec, 39 p.

Commission des États généraux sur l'éducation (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec : Ministère de l'Éducation, 90 p.

Commission des partenaires du marché du travail (2004). *Le cadre général de développement et de reconnaissance des compétences*, La Commission, 8 p.

Commission d'étude sur la formation des adultes (2002). *Apprendre : une action volontaire et responsable : énoncé d'une politique globale de l'éducation des adultes dans une perspective d'éducation permanente*. Montréal : Direction de l'édition du ministère des Communications, 869 p.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec (1963). *Rapport Parent*. Tome II. Gouvernement du Québec, 442 p.

Conseil interprofessionnel du Québec (2007). *Mémoire à la Commission de la culture de l'Assemblée nationale du Québec relativement à la planification de l'immigration pour la période 2008-2010*. Montréal : Le Conseil, 26 p.

Conseil supérieur de l'éducation (2006). *En éducation des adultes, agir sur l'expression de la demande : une question d'équité*. Québec : Le Conseil, 74 p.

Delors, Jacques (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans : rapport à l'Unesco de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris : Unesco; O. Jacob, 311 p.

Emploi-Québec (2007). « Rapport annuel de gestion 2006-2007 ». Dans Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. *Rapport annuel de gestion 2006-2007*. Québec : Le Ministère, pages 117-172.

Emploi-Québec (2006). « Rapport annuel de gestion 2005-2006 ». Dans Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. *Rapport annuel de gestion 2005-2006*. Québec : Le Ministère, pages 113-165.

Emploi-Québec (2005). « Rapport annuel de gestion 2004-2005». Dans Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale. *Rapport annuel de gestion 2004-2005*. Québec : Le Ministère, pages 112-183.

Emploi-Québec (2004). *Rapport annuel de gestion 2003-2004*. Québec : Ministère de l'Emploi, de la Solidarité sociale et de la Famille, 83 p.

Emploi-Québec (2003). *Rapport annuel de gestion 2002-2003*. Québec : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 74 p.

Emploi-Québec (2002). *Rapport annuel de gestion 2001-2002.* Québec : Emploi-Québec, 52 p.

Emploi-Québec (2001). *Rapport annuel de gestion 2000-2001.* Québec : Emploi-Québec, 48 p.

Emploi-Québec (2000). *Rapport annuel de gestion 1999-2000.* Québec : Emploi-Québec, 56 p.

Faure, Edgar (1972). *Apprendre à être. Le monde de l'éducation aujourd'hui et demain.* Paris : Unesco.

Fédération des syndicats d'enseignement (2007). *Réaction de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) et l'Association provinciale des enseignantes et enseignants du Québec (APEQ) au bilan ministériel sur les plans d'action de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue.* Montréal : La Fédération, 34 pages.

Forum socioéconomique des Premières Nations (2006). *Rapport final du Forum socioéconomique des Premières Nations. Agir maintenant...pour l'avenir.* Québec : Secrétariat aux affaires autochtones, 137 p.

Institut de coopération pour l'éducation des adultes (2008). *L'Adulte apprenant du 21e siècle.* Atelier de partage de connaissances et de concertation. Montréal : L'Institut, pagination multiple.

Lalande, Daniel (2005). *La formation de base des personnes en emploi. L'expérience des organismes de formation et des comités sectoriels.* Québec : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 134 p.

Lavoie, Natalie et autres (2004). *Obstacles à la participation des adultes peu scolarisés à des activités de formation dans un cadre d'éducation formel et non formel.* Rimouski, Québec : Les Éditions Appropriation, 316 p.

Legendre, Rénald (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* 3e édition. Montréal : Guérin, 1554 p.

Lengrand, Paul (1970). *Introduction à l'éducation permanente.* Paris: Unesco, 100 p.

Lévesque, Mireille, Pierre Doray et Bayero Diallo (2009). *L'évolution de la formation des adultes entre 1997 et 2002. Un regard croisé Québec-Canada.* Montréal : CIRDEP, Université du Québec à Montréal; Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 88 p.

Ministère de la Famille, des Aînés et de la Condition féminine (2005). *Un portrait statistique des familles au Québec.* Québec : Le Ministère, 349 p.

Ministère de l'Éducation (2004a). *Cap sur l'apprentissage tout au long de la vie. Rapport du Comité d'experts sur le financement de la formation continue.* Québec : Le Ministère, 156 p.

Ministère de l'Éducation (2004b). « L'éducation des populations scolaires dans les communautés autochtones du Québec ». *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 30, 27 p.

Ministère de l'Éducation (2004c). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire : édition 2004*. Québec : Le Ministère, 270 p.

Ministère de l'Éducation (2003). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaires : édition 2003*. Québec : Le Ministère, 270 p.

Ministère de l'Éducation (2002a). *Plan d'action en matière d'éducation des adultes et de formation continue*. Gouvernement du Québec, 47 p.

Ministère de l'Éducation (2002b). *Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de formation continue*. Québec : Le Ministère, 43 p.

Ministère de l'Éducation (2002c), *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaires : édition 2002*. Québec : Le Ministère, 266 p.

Ministère de l'Éducation (1998). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire : édition 1998*. Québec : le Ministère, 260 p.

Ministère de l'Éducation, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Ministère des Finances, de l'Économie et de la Recherche (2003). *Le financement de la formation continue*. Dossier d'information pour le comité d'experts externes. Non publié, pagination multiple.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008a). *Plan d'action éducation, emploi et productivité*. Québec : Le Ministère, 18 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008b). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire : édition 2008*. Québec : Le Ministère, 268 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008c). *Statistiques de l'éducation Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire : édition 2007*. Québec : Le Ministère, 266 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a), *La reconnaissance des acquis et des compétences au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : état de situation, avancées et vision d'avenir*. Colloque sur la reconnaissance des acquis et des compétences : Montréal. .Fiches PowerPoint.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire : édition 2006*. Québec : Le Ministère, 266 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007c). *Tableau de bord de la mise en œuvre du plan d'action 2002-2007 de la Politique gouvernementale d'éducation des adultes et de la formation continue : 61 actions sous la responsabilité entière ou partagée du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec : Le Ministère, 44 p.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire : édition 2005.* Québec : Le Ministère, 270 p.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2008a). *Pour enrichir le Québec. Franciser plus. Intégrer mieux.* Québec : Le Ministère, 29 p.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2008b). *Tableaux sur l'immigration au Québec : 2003-2007.* Québec : Le Ministère, 42 p.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2004). *Tableaux sur l'immigration au Québec : 1999-2003.* Québec : Le Ministère, 41 p.

Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble : énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Le Ministère, 104 p.

Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (2004). *Tableaux sur l'immigration au Québec : 1999-2003.* Québec : Le Ministère, 41 p.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2004). « L'apprentissage tout au long de la vie ». Synthèses de L'Observateur OCDE, 8 p.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (1996). *Apprendre à tout âge: réunion du Comité de l'éducation au niveau ministériel*. Paris : OCDE.

Organisation de Coopération et de Développement Économiques (1973*). L'éducation récurrente: une stratégie pour une formation continue*. Paris : OCDE.

Office des personnes handicapées du Québec (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées.* Québec : Office des personnes handicapées, 67 p. + annexes.

Ouellette, Monique (2006). *La reconnaissance des acquis dans les universités québécoises : état de la situation*. Trois-Rivières, Québec : Association canadienne d'éducation des adultes des universités de langue française, 230 p.

Peters, Valérie (2004). *Travail et formation : Premiers résultats de l'Enquête sur l'éducation et la formation des adultes de 2003*. Ottawa : Statistique Canada, Ressources humaines et Développement des compétences Canada, 66 p.

Québec (2009a). *Loi favorisant le développement et la reconnaissance des compétences de la main-d'œuvre.* L.R.Q., c. D-8.3 : à jour au 23 juin. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Québec (2009b). *Loi sur l'aide aux personnes et aux familles*. L.R.Q., c. A-13.1.1 : à jour au 9 octobre. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Québec (2009c). *Loi sur l'aide financière aux études.* L.R.Q., c. A-13.3 : à jour au 1er septembre. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Québec (2009d). *Loi sur le ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale et sur la Commission des partenaires du marché du travail*. L.R.Q., c. M-15.001 : à jour au 27 juillet. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Québec (2009e). *Loi sur l'instruction publique*. L.R.Q., c. I-13.3 : à jour au 7 août 2007. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Québec (2009f). *Loi sur l'instruction publique pour les autochtones cris, inuit et naskapis*. L.R.Q., c. I-14 : à jour au 1er septembre. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Québec (2009g). *Règlement sur l'aide aux personnes et aux familles*. C. A-13.1.1, r. 1 : à jour au 9 juin. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Québec (2009h). *Règlement sur l'aide financière aux études*. C. A-13.3, r. 1 : à jour au 1 septembre. Québec : Éditeur officiel du Québec.

Roberge, Pierre et Valérie Saysset (2003). *Les personnes en emploi et les entreprises face à l'alphabétisation*. Québec : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité sociale, 29 p.

Roy, Sylvie et Isabelle Coulombe (2005). *État de la formation de base des adultes au Québec*. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 105 p.

Statistique Canada (2008). *Population selon les groupes d'âge, le sexe et les groupes d'identité autochtone, chiffres de 2006 pour le Canada, les provinces et les territoires – Données-échantillon (20 %) (tableau). Peuples autochtones – Faits saillants en tableaux*. Recensement de 2006, produit n° 97-558-XWF2006002 au catalogue de Statistique Canada. Ottawa. Diffusé le 15 janvier 2008.

Talbot, Geneviève (2007). *La reconnaissance des acquis et des compétences : bilan du plan d'action*. AGFGA, 1er congrès, Fiches PowerPoint.

TREAQFP (2003). *Avis de la TREAQFP au comité d'experts sur le financement de l'éducation des adultes et de la formation continue*. 15 p.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (2008). *Résultats de l'analyse des besoins de formation chez les Premières Nations*. Val-d'Or, Québec : Service Premières Nations; UQAT, 15 p.

Adresses utiles

Affaires indiennes et du Nord Canada
http://www.ainc-inac.gc.ca/index-fra.asp

Agence du revenu du Canada (PFCE)
http://www.cra-arc.gc.ca/menu-fra.html

Assemblée des Premières Nations du Québec et du Labrador
http://www.apnql-afnql.com/fr/accueil/index.php

Commission scolaire Crie
http://www.cscree.qc.ca/

Commission scolaire Kativik
http://www.kativik.qc.ca/indexnoflash.php

Conseil de la nation huronne-wendat
http://www.wendake.ca/wendake_service.php?service=4

Emploi-Québec (pour tous programmes)
http://emploiquebec.net/index.asp

Fondation pour l'alphabétisation
http://www.fondationalphabetisation.org/

Institut culturel et éducatif montagnais
http://www.icem.ca/

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/index.asp

Régie des rentes du Québec (Soutien aux enfants)
http://www.rrq.gouv.qc.ca/fr/programmes/soutien_enfants/Pages/soutien_enfants.aspx

Regroupement des groupes populaires en alphabétisation
http://www.rgpaq.qc.ca/

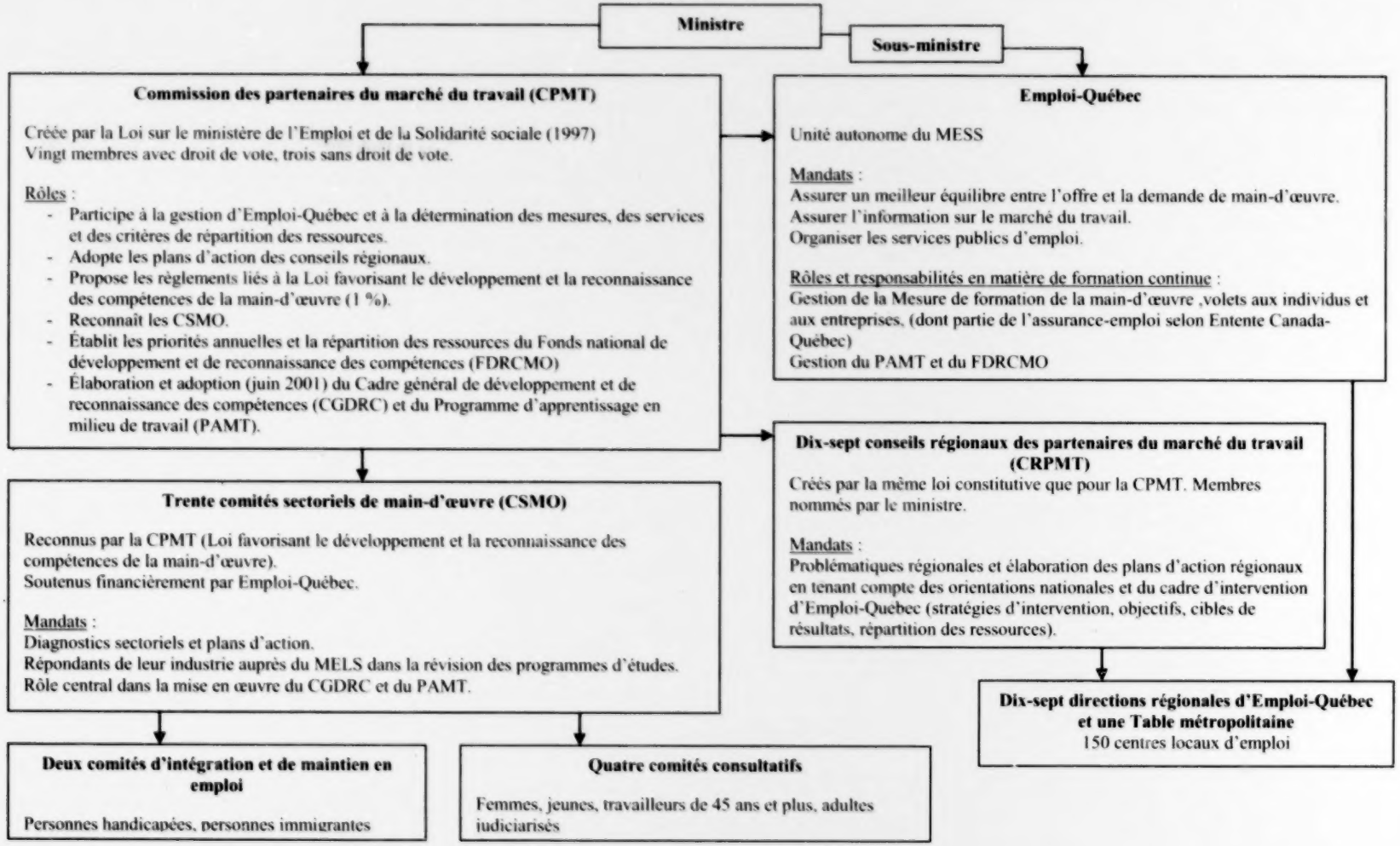
Revenu Québec
http://www.revenu.gouv.qc.ca/fr/ministere/index.asp

Services Québec-citoyens (REEP)
http://rps-servicesquebec.gouv.qc.ca/cgi/affiche_doc.cgi?dossier=6529&table=0

Société d'habitation du Québec
http://www.habitation.gouv.qc.ca/programmes/allocation_logement.html

Secrétariat aux affaires autochtones
http://www.autochtones.gouv.qc.ca/index.asp

Annexe 1
Acteurs au MESS et responsabilités



Annexe 2
Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes

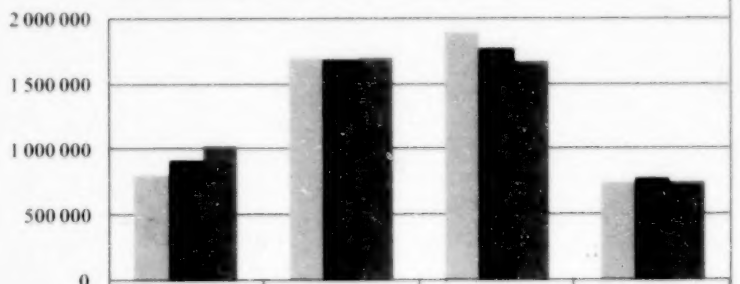
Réalisée en 2003, l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) est la composante canadienne de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (ELCA) (2003) à laquelle ont participé, outre le Canada : les Bermudes, les États-Unis, l'Italie, la Norvège, la Suisse et l'État du Nouevo Leon au Mexique. Au Canada, on a choisi de conserver le terme d'alphabétisation, puisque celui-ci était déjà présent dans une enquête précédente, soit l'Enquête internationale sur l'alphabétisation des adultes (EIAA) effectuée en 1994.

L'EIACA de 2003 mesure les compétences des répondants dans quatre domaines : la compréhension de **textes suivis**, la compréhension de textes schématiques, la numératie et la résolution de problèmes. Le domaine de la compréhension de textes suivis est axé sur les connaissances et compétences nécessaires pour comprendre et utiliser l'information contenue dans des documents tels que des éditoriaux, des reportages, des brochures, des manuels. Les personnes qui se situent au niveau 1 sont capables de lire un texte court et de repérer un élément d'information identique ou semblable à celui donné dans la question. Celles qui se situent au niveau 2 réussissent à faire des déductions simples et à comparer des renseignements tirés de textes incluant certains éléments de distraction. Pour atteindre le niveau 3, les personnes doivent être aptes à lire un texte relativement dense et long, à y repérer plusieurs éléments et à les apparier en faisant des déductions simples. Les personnes classées aux niveaux 4 et 5 peuvent faire des déductions complexes et traiter des renseignements plus abstraits dans des textes relativement longs comportant plusieurs éléments de distraction. (Bernèche, et Perron, 2006, p. 32)

Le domaine de la compréhension de **textes schématiques** mesure la capacité à repérer et à utiliser l'information présentée sous diverses formes, entre autres les demandes d'emploi, les fiches de paie, les horaires de transport, les cartes routières, les tableaux et les graphiques. Le domaine de la **numératie** englobe les connaissances et compétences nécessaires pour répondre aux exigences mathématiques de diverses situations. Le domaine de la **résolution de problèmes** fait référence au processus qui débute par une compréhension d'une situation de problème et sa transformation progressive fondée sur la planification et le raisonnement.

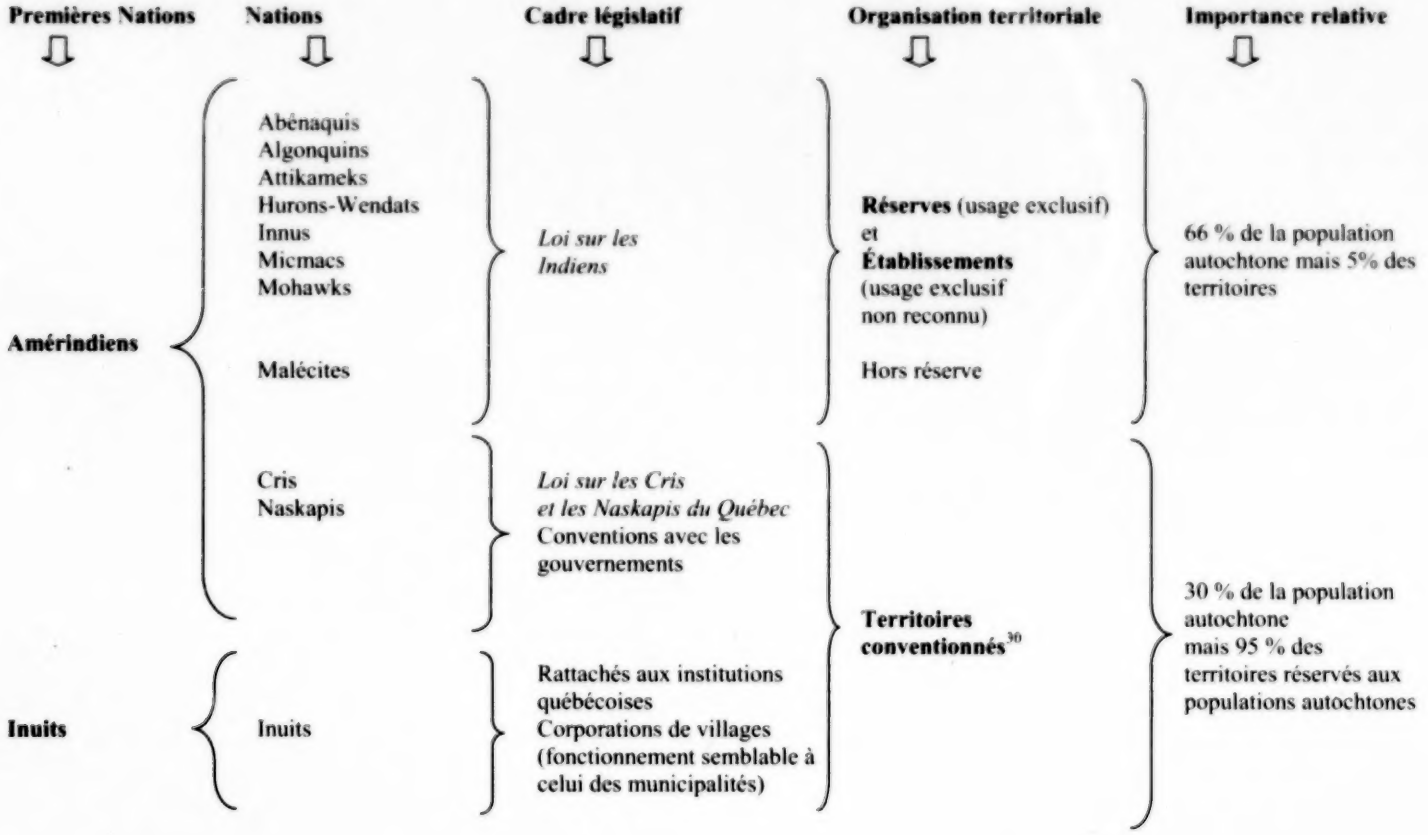
L'Institut de la statistique du Québec a plus spécialement étudié les résultats issus de l'échantillon québécois. Selon cette analyse, il ressort qu'**environ 50 % des 16-65 ans** n'avait pas atteint en **littératie (textes suivis et textes schématiques)** le niveau nécessaire (niveau 3) pour fonctionner adéquatement dans la société actuelle. Dans le domaine de la numératie, la proportion était de 53 %. En bref, dans ces trois domaines, sur 5,1 millions de personnes de 16 à 65 ans, il y en avait environ entre 2,5 et 2,7 millions aux niveaux 1 (très faibles compétences) et 2 (faibles compétences).

Niveau de compétence et population estimée par domaine, population de 16 à 65 ans, Québec, 2003



	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveaux 4/5
Textes suivis	797 000	1 693 000	1 889 000	748 000
Textes schématiques	907 000	1 683 000	1 769 000	769 000
Numératie	1 024 000	1 698 000	1 665 000	742 000

Annexe 3
Groupes autochtones selon le cadre législatif, l'organisation territoriale et l'importance du territoire occupé



30. Convention de la Baie-James et du Nord québécois avec Cris et Inuits, 1975, et Convention du Nord-Est québécois avec les Naskapis, 1978.

Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études

Présidente

Madame Judith Stymest
Directrice, Bourses et Service
de l'aide financière et de l'accueil
des étudiants étrangers
Université McGill

Membres

Madame Soucila Badaroudine
Protectrice des droits des étudiantes et étudiants
Université de Sherbrooke

Monsieur Guy Fréchette
Vice-président & associé directeur du Québec
Ernst & Young Canada

Madame Ana Gavrancic
Étudiante au doctorat en psychologie
Université de Sherbrooke

Monsieur Pierre Grondin
Directeur
Affaires étudiantes et communications
Cégep de Drummondville

Monsieur Robert Martin
Étudiant
Faculté de l'éducation permanente
Université de Montréal

Madame Catherine Pache-Hébert
Étudiante - Maîtrise en éducation
Université du Québec à Montréal

Madame Mimi Pontbriand
Sous-ministre adjointe
Aide financière aux études
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Madame Louise-Hélène Richard
Vice-doyenne – Recrutement et communications
Secrétaire de faculté
Faculté des arts et des sciences
Université de Montréal

Madame Sophie Roussin
Analyste
Politiques et réglementation en matière
de finances personnelles
Union des consommateurs

Monsieur Yves Trudeau
Adjoint administratif
Centre de formation professionnelle
des Patriotes
Commission scolaire des Patriotes

Secrétaire

Monsieur Paul Vigneau
Conseil supérieur de l'éducation

Publications du Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études

Indexation des programmes d'aide financière aux études 2009-2010 (Août 2009) **50-1117**

Hausses des droits de scolarité supplémentaires des étudiants étrangers inscrits à l'enseignement collégial 2009-2010 à 2011-2012 (Juillet 2009) **50-1116**

Hausses des droits de scolarité supplémentaires des étudiants canadiens qui ne sont pas résidents du Québec et qui sont inscrits à l'enseignement universitaire ou collégial (Mars 2009)..... **50-1115**

Mesure relative aux réservistes des Forces canadiennes : modification au Règlement sur l'aide financière aux études (Octobre 2008)..... **50-1114**

Les droits de scolarité supplémentaires des étudiants étrangers : vers une déréglementation partielle (Août 2008) **50-1113**

Indexation des programmes d'aide financière aux études et autres modifications (Juillet 2008)..... **50-1112**

L'encadrement des frais institutionnels obligatoires dans les universités québécoises (Avril 2008)..... **50-1111**

Hausses des droits de scolarité des résidents du Québec, des étudiants canadiens et des étudiants étrangers : modifications au Règlement sur l'aide financière aux études (Août 2007)..... **50-1110**

Droits de scolarité supplémentaires des étudiants canadiens non-résidents et des étudiants étrangers 2005-2006 et 2006-2007 (Décembre 2005).... **50-1109**

Projet de règlement modifiant le Règlement sur l'aide financière aux études. (Juin 2005)..... **50-1108**

Hausse des montants maximums des prêts et des niveaux d'endettement. Allocation pour l'achat de matériel informatique et exemption de base pour les montants reçus à titre de pension alimentaire. Projet de règlement modifiant le Règlement sur l'aide financière aux études. (Juin 2004)..... **50-1107**

Mémoire présenté dans le cadre du Forum sur l'avenir du collégial « Les établissements d'enseignement collégial, un acquis de la société québécoise favorisant l'accessibilité aux études supérieures (Mai 2004)..... **50-8001**

L'accessibilité financière à la réussite du projet d'études. (Mai 2004) **50-1106**

La modernisation du Programme de prêts et bourses. Projet de règlement modifiant le Règlement sur l'aide financière aux études. (Mars 2004) **50-1105**

Modifications aux Règles budgétaires applicables aux établissements de l'enseignement supérieur pour l'année 2004-2005. (Février 2004)..... **50-1104**

Mémoire déposé à la Commission parlementaire sur la qualité, l'accessibilité et le financement des universités. (Février 2004)..... **50-8000**

Projet de règlement modifiant le Règlement sur l'aide financière aux études. Harmonisation avec un programme de bourses d'études en médecine et indexation du seuil d'admissibilité au Programme de remboursement différé. (Octobre 2003)..... **50-1103**

Vers une accessibilité financière à la réussite de son projet d'études. Document de consultation. (Mars 2003) **50-1102**

Modifications aux Règles budgétaires applicables aux établissements de l'enseignement supérieur pour l'année 2003-2004. Un nouveau plafond de 4 % pour l'indexation des droits supplémentaires des étudiants étrangers. (Décembre 2002)..... **50-1101**

Projet de règlement modifiant le Règlement sur l'aide financière aux études. Mise en œuvre du Programme de prêts pour les études à temps partiel. (Juin 2002)..... **50-1100**

Règlement modifiant le Règlement sur l'aide financière aux études. Révision de la rémunération des institutions financières et indexation de certains paramètres du Programme de prêts et bourses. (Mai 2002)..... **50-2011**

Demande de hausse de la limite ministérielle des droits d'admission dans les cégeps. (Avril 2002) **50-2010**

Le partage de risque et le remboursement proportionnel au revenu – Avis sur le rapport *Le remboursement des prêts pour études : essentiel à la pérennité du Programme de prêts et bourses.* (Décembre 2001) **50-2009**

Modifications aux Règles budgétaires applicables aux établissements d'enseignement supérieur pour l'année 2002-2003. Des augmentations pour les étudiants canadiens et étrangers. (Novembre 2001) **50-2008**

L'abolition des droits spéciaux qu'un collège d'enseignement général et professionnel doit exiger. (Novembre 2001)..... **50-2007**

Projet de modification au Règlement sur l'aide financière aux études. Baisse des contributions, élargissement du statut d'autonomie, prise en compte des responsabilités familiales et d'autres cas, et indexation de paramètres du Programme. (Juillet 2001) **50-2006**

Projet de modification au Règlement sur l'aide financière aux études. (Avril 2001) **50-2005**

Publications du Comité consultatif sur l'accessibilité financière aux études

Projet de modification au document d'encadrement sur les droits prescrits en vertu de l'article 24.5 de la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel. (Février 2001)..... **50-2004**

Projet de modification aux conditions relatives aux droits de scolarité qui devraient être inscrites dans les Règles budgétaires applicables aux établissements de l'enseignement universitaire pour l'année 2001-2002. (Janvier 2001)..... **50-2003**

Modifications aux Règles budgétaires des ordres d'enseignement collégial et universitaire (année 2000-2001). (Décembre 2000)..... **50-2002**

Projet de modification du Règlement sur l'aide financière aux études pour l'année d'attribution 2000-2001. (Septembre 2000) **50-2001**

Les projets de modification du Règlement sur l'aide financière aux études. (Mars 2000) **50-0431**

Ces publications peuvent être téléchargées à partir du site Internet du Conseil supérieur de l'éducation :
http://www.cse.gouv.qc.ca

Conseil supérieur de l'éducation
1175, avenue Lavigerie, bureau 180
Québec (Québec) G1V 5B2
Tél. : 418 643-3850

50-1118